

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

JULIANA DUARTE SIMÕES

LEITURA DE MUNDO DRAMATIZADA POR MEIO
DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

RIO GRANDE

2020

JULIANA DUARTE SIMÕES

LEITURA DE MUNDO DRAMATIZADA POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-
AMBIENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientadora: Prof. Dr. Luciana Netto Dolci.

Rio Grande

2020

Ficha Catalográfica

S593l Simões, Juliana Duarte.
Leitura de mundo dramatizada por meio da Educação Estético-
Ambiental / Juliana Duarte Simões. – 2020.
168 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio
Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Luciana Netto Dolci.

1. Educação Estético-Ambiental 2. Leitura de Mundo
3. Dramatizações de Histórias I. Dolci, Luciana Netto II. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Juliana Duarte Simões

“Leitura de mundo dramatizada por meio da educação estético-ambiental”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof.ª Dr.ª Luciana Netto Dolci
(PPGEA/FURG)



Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

Prof.ª Dr.ª Mirela Ribeiro Meira
(UFPEL)



Prof. Dr. Claudio Tarouco Garcia
(UFPEL)

AGRADECIMENTOS

Ao longo da escrita desta dissertação contei com muitos amigos e colaboradores que, às suas maneiras, contribuíram para que esse processo acontecesse. As histórias que construí por meio das relações que me perpassaram, os diálogos que vivenciei (que me auxiliaram a compreender o processo e me compreender em processo), os momentos de descontração da pesquisa (que permitiram que eu voltasse a ela com mais leveza), as amizades que firmei com os sujeitos e a agência de fomento que financiou esta dissertação (CAPES), foram, sem dúvidas, elementos que me auxiliaram a construir conhecimentos necessários para a escrita da dissertação. Assim, não posso deixar de agradecer às pessoas especiais que tive a honra de conviver ao longo desses dois anos de mestrado, e que me proporcionaram conhecimentos além dos acadêmicos, transformando a minha leitura de mundo.

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus orixás, que me indicaram os melhores caminhos para chegar até aqui, em alguns casos, desvelando as pessoas da maneira que são, “sem máscaras”, para que eu evitasse as armadilhas do caminho. Sou grata a eles pelas pessoas incríveis que permitiram cruzar o meu caminho, para que juntos construíssemos momentos de aprendizado que me constituíram. Sou grata também por ter conhecido pessoas que me mostraram exemplos do quem eu não quero ser.

À minha mãe Danielle, pelo amor, dedicação e confiança na minha criação e formação humana. Tu foste a primeira a sempre confiar e acreditar que eu podia transcender e ser mais, sempre me apoiando em minhas escolhas e, por meio do diálogo, me ensinaste valores e os melhores caminhos a seguir na vida. Com as tuas mensagens matinais, em que usas a frase, “pronta para conquistar o mundo?” em vez de um simples bom dia, me impulsionaste a conquistar o mundo e desejar transformar outros mundos. Tu és meu exemplo de força, determinação e coragem.

Ao meu pai de coração Antônio, por todo amor, carinho e atenção a mim dedicados ao longo de mais de 27 anos. Tu és a minha referência de pai! Foste tu que me ensinou que o amor não está no sangue que compartilho, mas nas relações de afeto que estabeleço ao longo da vida. Sempre comigo, tu me mostraste que não importa o caminho que eu escolha trilhar, estarás ao meu lado, torcendo por mim e aplaudindo as minhas vitórias. Gratidão por me permitires ser a tua filha!

À minha irmã Thays, por ser minha amiga e estar frequentemente tentando me animar e me fazendo acreditar mais no meu potencial. Sempre teremos uma à outra enquanto existirmos. Tu me ensinas todos os dias o que é ter autoestima e como enxergar a vida com

mais graça e leveza. Gratidão pelos momentos de descontração que trazes para a minha vida! Sinto imenso orgulho da nossa relação afetuosa e de poder contar contigo sempre.

Aos meus sobrinhos, Henry e Nicolas, que, com suas pérolas, me ajudam a entender situações vividas com graça. Vocês são a alegria dos meus dias. Agradeço pela compreensão e amor que dedicam a mim, durante esse processo de pesquisa, bem como agradeço por me tomarem, em muitos momentos, como referência de vida.

À minha avó Áurea, que fez parte da minha constituição humana e que diversas vezes me ouviu, mesmo sem concordar com o que eu falava. Gratidão pelos cuidados e pelo amor das nossas experiências juntas. As experiências, muitas vezes difíceis que vivemos juntas, movimentaram e transformaram a minha constituição, tornando-me mais humana.

À minha grande amiga e orientadora Luciana, que, desde o primeiro momento, construiu comigo relações de afeto, de amizade e de compreensão. Tu és um anjo em minha vida que, de mãos dadas comigo, orienta mais do que o processo de escrita desta dissertação, mas também os meus passos na vida. Construímos uma relação baseada em confiança e amor. Gratidão por todos os ensinamentos, pelos longos diálogos formadores que me proporcionaste, pela amizade que temos e por ser sempre o meu alicerce no mundo profissional. Nutro por ti uma imensa admiração pela pessoa que és.

Ao meu grande amigo Valdoir, que me ensinou, com carinho, a acreditar em mim, constantemente afirmando, em nossos longos diálogos, que acredita no meu potencial, fazendo-me acreditar que posso sempre sonhar e alcançar meus objetivos por meio da minha capacidade criadora. Gratidão pelos momentos que dedicaste a me ouvir e me ajudar nos momentos de dificuldade e desespero ao longo desta escrita.

À minha grande amiga Priscila pela demonstração de apoio em todos os momentos. Tu és a amiga que sei que posso confiar e que posso chamar em todos os momentos. Gratidão pela tua amizade, pelos teus conselhos e pelos longos diálogos! Tu me ensinaste o que é amizade.

À CAPES, agência de fomento que financiou este estudo. Sem ela, esta pesquisa seria um processo mais difícil e longo. Ter esse auxílio financeiro permitiu que eu me dedicasse exclusivamente ao processo de pesquisar.

Aos membros da banca de qualificação e defesa desta dissertação: professora Narjara, Mirela e professor Claudio, que aceitaram o convite de participar desta pesquisa, agregando sentidos e significados a ela, por meio de uma leitura atenta e de contribuições importantes para o aprimoramento e delimitação da pesquisa. Gratidão pelo diálogo com o trabalho, que possibilitou a sua escrita final.

Ao meu pai biológico, José, por me ensinar a aceitar situações que não podemos modificar, por tentar se aproximar de mim nos últimos anos e por respeitar a minha constituição e meus sentimentos.

À Josineide, que permitiu que eu aprendesse com o processo de pesquisa dela ao longo de nossas orientações com a Luciana. Os diálogos que construímos ao longo das orientações promoveram amadurecimento na minha escrita. Gratidão pela amizade que construímos e pelos momentos que compartilhamos.

Ao NUPEATRO, grupo de pesquisa que tanto contribuiu em discussões e conhecimentos. Juntos, transcendemos os textos e as vivências. Agradeço aos integrantes: Luciana, Josineide, Priscila, Régis, Pauline, Stela, Lúbia, Aline, Laís, Gabriela e Flaviana, pelos momentos de partilha que vivemos e que contribuíram para esta pesquisa.

Aos sujeitos desta pesquisa, que juntos, por meio de experiências significadas, me ajudaram a chegar onde estou hoje. A colaboração de vocês foi essencial nesse processo. Gratidão pelos significados que atribuíram e aos dados gerados, bem como pelos diálogos e pela amizade.

Agradeço a todos acima citados, compreendendo que o processo de pesquisa não se dá sozinho e nem mesmo se dá apenas com os sujeitos diretamente envolvidos. Somos indivíduos históricos e sociais que aprendem por meio das relações humanas. Todos que fizeram parte desse processo de escrita merecem meus sinceros agradecimentos, pois vocês tornaram essa dissertação possível. Todos vocês, direta ou indiretamente movimentaram a minha sensibilidade e transformaram a minha leitura de mundo.

Sonhos e motivações.

Apaixonada por histórias desde criancinha,
Usando toda minha imaginação
Criava minhas próprias novelas
Histórias recheadas de realidade e ficção
Nelas eu podia ser quem eu quisesse
Isso explica a minha paixão.

Tudo que nos acontece tem um motivo
Tudo pode ser explicado
Nossa identidade é definida
Por tudo que nos modificou no passado
A cada dia escrevo uma nova página
Do meu livro encantado

Escolhi ser professora
Meu principal objetivo é pequenas transformações possibilitar
Entendendo que somos diferentes
E que cabe a cada um, sua própria história criar
Antes de pensarmos em mudar o mundo
Precisamos primeiro nos transformar.

Temos múltiplas linguagens
Através delas conseguimos o mundo entender
Também somos compreendidos por meio delas
Mas o mais importante é que com elas conseguimos aprender
Nos libertamos da alienação e da ignorância
Que geram nossos problemas e nos fazem adoecer

As histórias nos abrem portas para o conhecimento
Sejam elas, orais ou escritas
São capazes de ir além do que está dito
Sejam feias ou bonitas
Algumas nos fazem refletir e sonhar com um mundo novo
Onde todas as verdades são ditas.

Algumas crianças pensam que não podem criar histórias
Ou que a história delas não é importante
Mas todas as histórias
Contam coisas que autores acham relevante
Para algum obstáculo superar
E para que nos ajude a ir adiante.

Antes de escolher uma história
Penso em quem iria dela gostar
Começo a planejar cada detalhe
Para que as crianças possam imaginar
E através dela
Uma nova, possam criar.

É importante para os meus leitores aqui falar
Que as crianças têm muito potencial
Elas criam muitas coisas
Se o momento for para elas especial
Alimentar suas curiosidades e linguagens
É para educação um ponto crucial

Meu sonho como professora
Não é apenas formar leitores
Muito mais importante
É que eles sejam críticos pensadores
Sendo quem eles quiserem ser
E que de seus ambientes sejam transformadores

Se em minha jornada
Eu conseguir em algumas pessoas tocar
E essas pessoas conseguirem
Um pouco do seu ambiente modificar
Eu estarei satisfeita
Pois meu objetivo poderei alcançar.

SIMÕES, Juliana

RESUMO

Esta dissertação está dentro da linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação De Educadores (As) – EAEFE, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA, da FURG e tem como objetivo geral compreender a Leitura de Mundo Dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental. Nesse sentido, compreendo que a Leitura Dramatizada é uma prática pedagógica que, ao ser realizada na perspectiva da Educação Estético-Ambiental, pode transformar a leitura de mundo dos sujeitos por meio das relações de interações com as histórias. Os sujeitos que compõem esta pesquisa são seis acadêmicos em formação inicial no curso de Pedagogia da FURG. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de intervenção pedagógica. A coleta dos dados possui três etapas: um questionário, uma reflexão teórico-prática sobre dramatizações de histórias e literatura infantil e uma entrevista semiestruturada e gravada com o consentimento dos participantes. A metodologia de análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo, que após trilhar todas as fases, resultou em duas categorias, a saber: “A constituição da dimensão Estético-Ambiental dos sujeitos em formação inicial do curso de Pedagogia” e “A leitura de mundo dramatizada por meio de experiências Estético-Ambientais”. Os resultados evidenciaram a importância atribuída pelos sujeitos à relação ativa entre teoria e prática em sua formação docente, demonstrando que a experiência significada pelos sujeitos é um elemento fundamental para a educação e formação de educadores estético-ambientais. Além disso, foi possível compreender o processo em que ocorre a leitura de mundo dramatizada, em que os sujeitos conhecem, reconhecem e transformam as suas realidades e os contextos em que vivem, transcendendo as suas barreiras em busca da emancipação, por meio de práticas de dramatização de histórias de literatura infantil em suas práticas docentes. Compreendo que este trabalho mostrou-se importante para o campo de formação de educadores ambientais por contribuir com o desenvolvimento e emancipação humana por meio de atividades que exploram o ambiente e as suas relações com atividades estéticas possibilitando a compreensão crítica da realidade e a busca por transformações societárias em ações coletivas de ensino.

Palavras-chave: Educação Estético-Ambiental. Leitura de Mundo. Dramatizações de Histórias.

ABSTRACT

This dissertation is within the line of research Environmental Education: Teaching and Training Educators (As) - EAEFE, from the Postgraduate Program in Environmental Education - PPGEA, from the Federal University of Rio Grande – FURG and its general objective is to understand Dramatized World Reading through Aesthetic-Environmental Education. In this sense, I understand that Dramatized Reading is a pedagogical practice that, when performed in the perspective of Aesthetic-Environmental Education can transform the subjects' world reading through the relationships of interactions with the stories. The subjects that make up this research are six academics in initial training in the Pedagogy course at FURG. It is, therefore, a qualitative research, with pedagogical intervention procedures. Data collection has three stages: a questionnaire, a theoretical and practical reflection on dramatizations of children's stories and literature, and a semi-structured and recorded interview with the consent of the participants. The data analysis methodology was done through content analysis, which after going through all the phases, resulted in two categories, namely: “The constitution of the Aesthetic-Environmental dimension of the subjects in initial formation of the Pedagogy course” and “A world reading dramatized through Aesthetic-Environmental experiences”. The results showed the importance given by the subjects to the active relationship between theory and practice in their teacher training, demonstrating that the experience meant by the subjects is a fundamental element for the education and training of aesthetic-environmental educators. In addition, it was possible to understand the process in which the dramatized world reading occurs, in which the subjects know, recognize and transform their realities and the contexts in which they live, transcending their barriers in search of emancipation, through practices of dramatization of children's literature stories in their teaching practices. I understand that this work proved to be important for the field of training environmental educators for contributing to human development and emancipation through activities that explore the environment and its relationships with aesthetic activities, enabling a critical understanding of reality and the search for transformations companies in collective teaching actions.

Keywords: Aesthetic-Environmental Education. World Reading. Storytelling.

LISTA DE TABELAS

Tabela1: Levantamento do ano de publicação/defesa dos trabalhos.....	34
Tabela 2: Levantamento de localidades em que foram publicados ou defendidos os trabalhos.....	34
Tabela 3: Apresentação dos grupos temáticos categorizados.....	35

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEITOS PERTINENTES À PESQUISA	18
2.1 EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL.....	18
2.2 DRAMATIZAÇÕES DE HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL	23
2.3 A DIMENSÃO FREIREANA DA EDUCAÇÃO E LEITURA DE MUNDO	30
2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LITERATURA INFANTIL: ESTADO DA ARTE.....	33
2.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS E A CONQUISTA DO LEITOR DE LITERATURA INFANTIL.....	41
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	50
4. RESULTADOS DA PESQUISA	58
4.1 A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	58
4.2 A LEITURA DE MUNDO DRAMATIZADA POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICO-AMBIENTAIS..	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A: Termo de consentimento.....	117
APÊNDICE B: Questões dos questionários das etapas um e cinco	118
ANEXO A: Poema de Lóris Malaguzzi.....	119
Anexo B: Capítulo proposto para leitura sobre Educação Ambiental	120
ANEXO C: Capítulo proposto para leitura sobre Educação Estética	125
ANEXO D: Artigo proposto para a leitura sobre Educação Estético-Ambiental	129
ANEXO E: Girafas não sabem dançar.....	151
ANEXO F: A verdadeira história dos três porquinhos!	154
ANEXO G: O Grúfalo	158
ANEXO H: O casamento da bruxa Onilda.....	162
ANEXO I: QSL do curso de Pedagogia.	165

1. INTRODUÇÃO

A epígrafe desta dissertação traz um cordel de minha autoria produzido no ano de 2018, ao longo da participação no curso PROCORDEL, realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Essa produção emergiu de reflexões acerca das motivações para esta pesquisa. Não sou cordelista, porém o curso impulsionou-me a produzir cordéis variados que exprimem os meus sentimentos, experiências e expectativas. É com imenso carinho e gratidão, portanto, que o trago para esta pesquisa, isso porque a participação naquele curso possibilitou a expansão dos meus horizontes internos, permitindo que eu reencontrasse meus próprios sentimentos perdidos e ocultos. Desse modo, tornou-se possível que eu me entendesse um pouco melhor enquanto pesquisadora sensível e liberta das amarras que formalizavam meus pensamentos.

Para compreender a temática desta pesquisa, é interessante pensar nos espaços, experiências e sentidos que me interpelam e me trazem até aqui. Dessa forma, apresento um exercício de reflexão sobre minha vida, em que busco refletir e pensar os ambientes que me constituem, as experiências que foram significativas e as diversas expectativas que foram constituindo-me, ao longo da minha jornada e que me trazem até este momento.

Ao buscar, na memória afetiva, um lugar que me constituiu durante a infância, recordo-me da pedra gigante que sempre esteve no terreno da casa da minha avó, onde vivi os meus primeiros anos de vida. Nessa época, éramos oito pessoas na mesma casa, entre crianças e adultos, majoritariamente mulheres. Viviam, naquele ambiente, minha bisavó, minha avó, minha mãe, minha tia, meu tio, minha irmã, minha prima e eu. Como éramos muitos, e o dinheiro era escasso, nós, crianças, usávamos a imaginação na hora de brincar, e essa pedra que na minha infância era gigante, servia de palco para os nossos shows e brincadeiras.

Lembro-me de que tínhamos um grupo musical que, juntando os nomes dos integrantes, chamava-se “Tharrojuan” (união dos nomes Thays, Rodrigo, Juliana e Ana). Passávamos de casa em casa, convidando os vizinhos para assistirem ao nosso espetáculo. Ninguém aparecia, mas, mesmo assim, cantávamos e dançávamos como se estivéssemos nos apresentando para um grande público.

Atualmente, quando visito minha avó, sempre busco contato visual com essa pedra que hoje tenho a sensação de que diminuiu o seu tamanho, quando, na realidade apenas fui eu que cresci. Nesses reencontros, recordo-me de muitas apresentações que fizemos e tenho aquela sensação de nostalgia. Além das nossas apresentações musicais e corporais, também

fazíamos desenhos, para vender a nossa arte aos nossos vizinhos e usávamos o dinheiro para comprar sacolé (um tipo de picolé feito em saquinho) de uma vizinha.

O tempo foi passando, e mudei-me diversas vezes com minha mãe, minha irmã e meu padrasto, o qual tenho como pai. Nesse caminho percorrido, construí relações com diversos outros lugares que me constituíram enquanto ser humano. A minha realidade de vida, que, com o tempo, foi se transformando, também foi constituindo-me e encaminhando-me para meu campo de pesquisa.

Além desses lugares concretos, é relevante aqui contar que, durante toda minha vida, fui apaixonada por histórias, por expressões e por sentimentos; gosto de andar na linha entre o imaginário e o real, entre o concreto e o abstrato. Enquanto criança, eu tinha um mundo só meu, que era denominado “o mundo da lua”. Eu vivia nesse mundo imaginário, com amigos e situações imaginárias, e os desenhos que eu fazia com frequência eram a representação desse mundo. Eu formava pontinhos coloridos em toda folha, e, no canto superior direito, estava a lua. Meu mundo era colorido e cheio de experiências imateriais.

Durante a infância, eu adorava as histórias orais, sejam literárias, lendas ou histórias reais. Já na adolescência, apaixonei-me por romances e por histórias policiais. Encontrei, nos livros, um mundo paralelo ao meu. Os livros que li e as histórias que escutei trouxeram-me até aqui, fazendo-me questionar e refletir sobre as minhas escolhas, logo, sobre a minha vida. Cabe ressaltar que, durante os primeiros anos na escola, eu não tenho recordações referentes à presença da literatura infantil. Acredito que não tive acesso ou que, se tive, não foi significativo.

Então, ingressei na FURG para cursar Pedagogia. Mesmo querendo fazer várias coisas com o meu futuro, como ser escritora, cantora ou atriz, optei por buscar uma formação acadêmica que permitisse que eu fosse todas essas profissões juntas. Imersa no meio acadêmico, estudando sobre variadas temáticas, fui encontrando-me, e a FURG foi tornando-se um lugar cheio de significados. Um lugar que me instigava, me fazia refletir, sonhar e acreditar em um futuro melhor, não só para mim, como para o meu coletivo.

Cruzei com um poema de Loris Malaguzzi, que falava das cem linguagens. Ele inquietou-me ao fazer-me pensar que as crianças entram nas escolas cheias de expectativas, de sonhos e de linguagens, e o sistema de educação rouba-lhes a sua essência, como diz no poema, “das cem linguagens da criança, a escola lhes rouba noventa e nove”. Compreendendo-me como uma pessoa que não consegue viver com apenas uma ou duas linguagens e acredito que aprendemos e nos constituímos por meio da diversidade de linguagens. Assim, ancorei o meu TCC nessa problemática e, unindo as linguagens com a

minha paixão por narrativas, pesquisei como as histórias dramatizadas influenciavam no desenvolvimento das crianças.

Ao longo da minha pesquisa, dentro da escola, vivenciando esse novo espaço constitutivo, fui encontrando cada vez mais motivação de continuar esse trabalho. Compreendi, com base na perspectiva Estético-Ambiental, que trabalhar as múltiplas linguagens das crianças permite que elas se tornem mais autônomas, mais idealistas e que construam um forte sentimento de pertencimento com a escola, com o ambiente e com o mundo literário.

Após concluir o curso de Pedagogia, ainda sentindo uma forte ligação com ele, com a Universidade, com a educação libertadora e com a enorme responsabilidade de fazer a diferença, escrevi meu projeto de Mestrado, pensando em voltar ao curso de Pedagogia, que hoje é a minha base, a lente por onde eu enxergo o mundo e compreender como os estudantes desse curso interpretam a Educação Ambiental, a Educação Estética e a Educação Estético-Ambiental. Eu também nutria a curiosidade de compreender o lugar das histórias e das linguagens em suas reflexões e práticas docentes.

Considerando o meu tema de pesquisa: “A construção da leitura de mundo dramatizada por meio da perspectiva da Educação Estético-Ambiental na formação de Pedagogos”, fico a refletir sobre as questões que me trouxeram até aqui, as circunstâncias que envolvem minhas questões, bem como os diversos lugares e culturas que me servem como base para a minha constituição enquanto ser humano.

Minha base nesta pesquisa está na minha formação inicial em Pedagogia. Por meio dela, consigo vislumbrar caminhos educativos esperançosos, bem como as problemáticas que estão postas na formação de educadores. Compreendo, a partir das minhas observações em torno da minha formação, assim como das minhas experiências em inserções e no estágio em escolas, que falta um entendimento mais amplo sobre a Educação Ambiental.

Enxergo a formação de professores como um lugar de potentes possibilidades, como um lugar esperançoso, como o “berço” da educação transformadora e sensível. Vejo dessa forma, porque acredito que a educação começa na formação de professores, e minha pesquisa começa quando eu penso quem são os docentes que estão chegando nas escolas, o que pensam e quais as suas intencionalidades.

Qual o lugar ou o espaço que esses professores estão pensando em dar para as expressões, para as linguagens, para a sensibilidade e para o pensamento crítico no seu currículo? Como esses professores percebem o seu contexto? Eles conseguem sensibilizarem-se com as problemáticas inerentes ao seu lugar e aos lugares que estão postos nas escolas?

Acredito que estamos vivendo em um mundo cada vez mais superficial. Compramos a ideia de sabermos um pouco de tudo, quando na verdade, se não tivermos um amplo conhecimento sobre nós mesmos, não seremos capazes de compreender as circunstâncias que nos cercam, não teremos maturidade para nos sensibilizarmos com os problemas dos outros, nem com as problemáticas ambientais que vivemos. O mundo, as relações e as experiências que vivemos só são relevantes para nós se conseguirmos atribuir significados para elas, e não conseguimos fazer isso se não estivermos pensando, sentindo e relacionando essas experiências com os nossos próprios conceitos e valores.

Busco, nesta pesquisa, contribuir para a realização de uma Educação Ambiental dentro das escolas, que consiga valorizar os sujeitos e suas relações de forma ampla, a fim de desenvolver sujeitos críticos, capazes de compreenderem-se enquanto indivíduos sociais, históricos e pertencentes à natureza e não proprietários dela (em uma visão utilitarista e egoísta). Formar sujeitos que sejam sensíveis às relações que estabelecem, e problematizadores das questões socioambientais.

Procuro atuar e construir junto com os meus sujeitos de pesquisa, uma conceptualização e ações ambientais que possam promover a Educação Ambiental nas escolas. Procuro, por meio das dramatizações de histórias, propor possibilidades de trabalho com as crianças dentro do ambiente escolar, compreendendo a Educação Ambiental além de uma visão utilitarista e preservacionista do ambiente e abrangendo os sistemas e estruturas sociais tais como, políticas e culturais, que são os principais motivos da degradação ambiental que enfrentamos.

Nesse sentido, coloco como questão de pesquisa: é possível compreender a leitura de mundo dramatizada na perspectiva da Educação Estético-Ambiental, por meio das interações entre a Literatura Infantil e os futuros pedagogos do 6º semestre do curso de Pedagogia?

Busco, com esta pesquisa, desvelar o que os futuros pedagogos pensam sobre a utilização da dramatização de histórias enquanto uma prática pedagógica de Educação Estético-Ambiental, antes e depois de terem acesso ao seu conceito e às suas possibilidades de trabalho. Busco, além disso, sempre compreender qual o lugar ou o espaço que esses professores estão pensando em dar para a expressão, a linguagem, a sensibilidade e o pensamento crítico em seus currículos, observando como esses professores percebem o seu contexto e conseguem sensibilizarem-se com as problemáticas inerentes ao seu lugar e aos lugares que estão postos nas escolas. A partir da questão de pesquisa, pretendo atingir o seguinte objetivo geral: compreender a Leitura de Mundo Dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental. Para que se atinja essa compreensão, defini três objetivos específicos, a

saber: 1) Compreender como ocorre o processo de formação de educadores Estético-Ambientais; 2) Identificar se existe e como ocorre o processo de desenvolvimento da Leitura de Mundo Dramatizada. 3) Construir o diálogo entre teoria e prática acerca da Leitura de Mundo Dramatizada e a Educação Estético-Ambiental.

Ao longo desse processo de pesquisa, realizando as ações propostas e analisando os dados, será possível compreender o processo de leitura de mundo dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental? O que esses futuros professores pensam a esse respeito? Como os teóricos podem ajudar-nos em nossas práticas? Como ocorre a formação Estético-Ambiental? Enfim, busco respostas para essas questões nesta pesquisa.

Dialogando com teóricos que versam sobre os temas centrais deste estudo, procuro nessas teorias subsídios para compreender e dialogar com educadores em um processo de ensino e aprendizagem constante, por meio da partilha de experiências teórico-práticas, que vão servir de alicerce para a construção dessa dissertação.

Findada a introdução desta dissertação, a seguir apresento a forma como o trabalho está organizado. No segundo capítulo, dialogo com os conceitos pertinentes à pesquisa, sendo eles: Educação Estético-Ambiental; Dramatização de histórias de Literatura infantil: uma possibilidade da Educação Estético-Ambiental; A dimensão freireana de educação e leitura de mundo; Educação Ambiental e Literatura Infantil: Estado da arte; Formação de Educadores Ambientais e a conquista de leitores de Literatura Infantil. Trago, nesse capítulo de conceitos teóricos, diferentes autores que versam sobre os temas e que, ao longo dos eixos, dialogam entre si, pois busco não fragmentar os autores por conceitos e isolá-los em um eixo, mas objetivo criar um panorama a respeito dos conceitos pertinentes ao estudo, a partir de fontes diversas. Ressalto também que alguns autores versam sobre os diferentes temas e recorro a esses teóricos para elucidar e ampliar o diálogo sobre o objeto de estudo dessa dissertação.

No terceiro capítulo desta dissertação, apresento os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento e realização do estudo, ou seja, explico as etapas metodológicas que realizei, expondo que se trata de uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de intervenção pedagógica, analisados sob a metodologia da análise de conteúdo. Também apresento os sujeitos que compõem esta pesquisa e a escolha pela maneira de identificá-los.

No quarto capítulo, apresento os resultados organizados em duas categorias de análise e discussão. Nessa seção, os dados são referentes a vivências e experiências dos sujeitos em relação à sua formação enquanto educadores Estético-Ambientais e à sua compreensão da leitura de mundo dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental.

No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais, nas quais realizo uma reflexão crítica da pesquisa e do processo de formação de sujeitos, com base na síntese das análises realizadas. Apresento, além disso, a minha compreensão sobre a leitura de mundo dramatizada por meio das experiências vividas ao longo da pesquisa.

2. CONCEITOS PERTINENTES À PESQUISA

Os conceitos pertinentes à pesquisa estão organizados em categorias que ajudam a compreender os caminhos investigativos dela, sob quais perspectivas são abordadas as temáticas inerentes deste trabalho e para criar um contexto histórico, entre o que já foi produzido até o momento e o que desejo produzir com esta pesquisa, com base nesses conceitos teóricos que, a seguir, serão apresentados.

Assim, começo com o conceito de Educação Estético-Ambiental, horizonte primeiro desta investigação, fio condutor de toda a discussão. Após, abordo a dramatização de histórias como uma possibilidade da Educação Estético-ambiental, o que me faz questionar o que já foi produzido nessa temática. Isso é feito por meio de um estado da arte, que visa desvelar os caminhos percorridos pela Literatura Infantil e a Educação Ambiental, e apresenta os caminhos que pretendo percorrer, encaminhando-me para a formação de educadores ambientais e a conquista do leitor de literatura infantil.

2.1 EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

Com o intuito de apresentar a Educação Estético-Ambiental dentro desta pesquisa, trago o conceito de Dolci e Molon (2018, p. 801) que diz que “a Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais”. Inauguro esta categoria trazendo esse conceito, por ele ser a base principal de toda a pesquisa.

Para compreender o conceito chave da pesquisa, é necessário traçar um caminho que evidencie as concepções de Educação Ambiental e de Educação Estética, em que está baseado esse conceito de Educação Estético-Ambiental. Com vistas a explicar as motivações que me levam a acreditar que essa educação é um mundo de possibilidades e deve ser a base deste estudo, busco responder as seguintes questões: Por que acredito que essas duas educações não andam separadas? Em que sentido elas dialogam? O que exatamente a Educação Estético-Ambiental representa nesta pesquisa?

Em relação aos conceitos de Educação Ambiental, busco aportes teóricos em Loureiro (2012), Layrargues (2010) e Leff (2001), que acreditam na Educação Ambiental crítica e transformadora, baseadas na consciência e totalidade humana que nos constitui enquanto sujeitos e nos leva não somente a racionalizar o mundo, como atuar de forma consciente no

ambiente. Esses autores acreditam na emancipação do sujeito como possibilidade de construção de novos caminhos para a vida e para as relações que nos envolvem e nos constituem. Loureiro (2012), apoiado no conceito de emancipação proposto por Adorno, diz que a Educação Ambiental é:

Emancipadora no sentido posto por Adorno (2000), de um movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida. Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições. (LOUREIRO, 2012, p. 37)

A emancipação humana é, portanto, um processo individual e diferenciado para cada sujeito. Não há uma receita universal capaz de emancipar a todos, nós, educadores ambientais. Quando buscamos educar para emancipar, reconhecemos que existem subjetividades em cada indivíduo e sabemos que cada ser humano tem o seu tempo e as suas necessidades de superação. Dessa forma, quando penso em Educação Ambiental, a ação emancipatória faz-se fundamental, por ela ser, segundo Loureiro (2012, p. 37), “o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização” e também fazer parte de um processo “que parte do contexto societário em que nos movimentamos” (*Ibid.*). Nesse sentido, as leituras de mundo e as experiências pessoais dos sujeitos, mesmo as extraescolares, tornam-se base para “a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política”. Sendo assim, educar para emancipar supõe conhecer as realidades que queremos transformar e propiciar, em nossas salas de aula, o exercício da práxis educativa.

Pensar na totalidade dos sujeitos supõe conhecê-los e refletir sobre seus sentidos, seus sentimentos, suas emoções e suas produções, porém esses elementos humanos, na maior parte do tempo, são ignorados. Assim, minha proposta aqui é resgatar a importância do sensível e também não fragmentar os sujeitos, para que eles possam se compreender enquanto totalidade (DUARTE JR., 2006, p. 61). Nesse sentido, o autor diz que “a complexidade de nossa vida, a qual resulta de um entretecer de fatores físicos, metabólicos, sensíveis, emocionais, ambientais, sociais e culturais simplesmente é descartada, e o que resta é um corpo que possui bem pouco de humano” (*Ibid.*), revelando que o sistema educacional, ao promover a separação do corpo em partes, passa a considerá-lo como uma máquina e por tratar-se de um equipamento “deve apenas ser consertado por meio de intervenções exteriores, não havendo espaço para sua educação ou reeducação” (*Ibid.*), concebendo assim, uma educação para a

desumanização do corpo, tirando todos os aspectos sensíveis e sentimentais que nos levam a significar os conhecimentos e as experiências.

A educação dos sentidos e voltada para o ser humano em desenvolvimento não deve deixar de lado a sua primeira forma de entendimento, que, segundo Duarte Jr. (1988, p. 16), é o sentimento. O autor explica que entende por sentimento, “a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão”. Afirma, além disso, que o sentimento “é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção.” (*Ibid.*). Dessa forma, quando algo se apresenta para nós, antes de compreendê-lo pela razão, o percebemos pela emoção, significamos as nossas experiências de acordo com os sentimentos gerados por elas, classificamos-as e as arquivamos mentalmente, tornando-as importantes, seja por serem muito agradáveis ou por serem algo que nos causa sentimentos desagradáveis, nossas relações com o contexto que vivemos estão afetados por nossas experiências significadas. Leff (2001, p. 122) traz um alerta para nossas formas de viver e conceber o mundo:

Vivemos um mundo onde a perda de sentidos existenciais, a desesperança generalizada pela marginalização, pelo desemprego, pela pobreza, e o fastio da abundância geram uma reação cega que tende a desvalorizar a própria vida. Hoje já não há mais mortes românticas, sobrecarregadas de gozos patéticos onde se cantava a natureza e onde a natureza era reflexo da alma. Hoje se morre de inanição de sentidos. É esta encruzilhada da civilização moderna, marcada pela lei-limite, onde o saber e a ação paralisam diante da saturação de um mundo fechado. (LEFF, 2001, p. 122)

Ao seguir esse pensamento, evitar a perda de sentidos existenciais é um fator para se pensar na educação ambiental. Trabalhar a totalidade dos sujeitos, contextos e ambientes, pode não ser uma tarefa fácil, porém é urgente. A educação estética busca a ligação do sujeito consigo mesmo, com o seu verdadeiro eu, para que se conecte e se relacione com o mundo à sua volta. Essa conexão estética, resultante das experiências, é fundamental para a emancipação, ou seja, existe urgência em uma práxis que envolva a totalidade dos sujeitos, para que assim, eles se libertem de todas as amarras que os alienam e os cegam.

A educação estética é um campo no qual existem variadas possibilidades, que permitem a valorização do eu, dos outros e da natureza. Por vezes, nos sentimos tão esgotados do mundo, das nossas relações, nos sentimos incapazes de compreender o nosso cotidiano e, mais triste que isso, nos sentimos presos em sentimentos pessimistas e assustadores, que nos impulsionam para baixo, trazendo consigo uma onda de energias negativas e pensamentos

destrutivos. O dia a dia corrido e complexo não nos dá tempo para refletirmos sobre aquilo que nos afeta, e vamos acumulando incompreensões sobre nós mesmos, sobre as nossas ações, sobre as nossas relações. Acostumados a fragmentar a vida, os conhecimentos, os sentimentos, as relações, somos um personagem em cada situação, dividimo-nos e multiplicamo-nos por não nos entendermos enquanto totalidade.

É comum escutarmos, em diálogos informais, que o importante mesmo é ter saúde (física) e um emprego, o resto é consequência. Esse tipo de discurso diminui a importância da nossa saúde mental e emocional, enfraquece a importância de nossas emoções e sentimentos. Fragmenta a nossa existência, fazendo do sensível algo quase sem valor, fazendo com que não percamos tempo com “essas bobagens”. A Educação Estética propõe a transformação desses conceitos que construímos ao longo da vida e por meio da arte abre possibilidades para nos libertarmos das nossas amarras.

A arte e qualquer atividade criadora que envolva o sensível, na escola ou fora dela, são fatores essenciais, insubstituíveis, inadiáveis de seu exercício que podem transfigurar, transsubstancializar, também, as diversas violências a que estamos submetidos. A arte possibilita o exercício que o humano tem de mais seu: sua imaginação, a criação de saídas para um mundo melhor. Faz de sua expressão mais sutil e íntima, seu afeto, saídas para escapar da prisão que podem ser uma escola que deixa de realizar o seu papel de estar a serviço e passa a estar contra o homem. Escola que, para muitos, ainda é o único lugar, a única saída para escapar de um cotidiano doente. (MEIRA, 2007, p. 32).

O sensível faz parte de nós e aprendemos por meio dos sentidos, de todos eles e não apenas com a audição e a visão. Aprendemos com nossas experiências com o tato, com o paladar, com o olfato, aprendemos com os nossos sentimentos e com aquilo que nos atrai, que desperta a nossa curiosidade e nossa paixão. Assim, pensar na educação ambiental para mim, pressupõe pensar na educação estética.

É estritamente histórico e cultural o modo como nos definimos como natureza e a entendemos a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em dado contexto. Ignorar isso é atuar de modo ingênuo, sem capacidade de historicizar a ação educativa, e, muitas vezes, é agir num sentido conservador antagônico ao que é discursivamente definido como inerente à Educação Ambiental. Como consequência, muitas vezes se diz querer salvar a vida e o planeta, mas se reproduzem as mais perversas e desiguais relações sociais que situam tanto o processo de exploração da denominada natureza exterior quanto do ser humano (portanto, da natureza como totalidade). (LOUREIRO, 2012, p. 44-45).

A forma como nos vemos e nos sentimos no mundo reflete a degradação ambiental que vivenciamos. Não temos tempo nem mesmo para cuidarmos do que sentimos, tampouco reconhecemos o que sentimos por nosso ambiente. A sociedade, de modo geral, está

condicionada a pensar no ambiente como uma fonte de recursos para a sobrevivência. Não fomos condicionados a pensar de forma crítica sobre nada, apenas colhemos informações em diversos lugares e as depositamos em nossa mente para quando precisarmos. Não refletimos sobre elas, não as relacionamos com os outros fragmentos mentais. Apenas as deixamos ali, para responder uma pergunta, caso surja. Esse tipo de afirmação precisa tornar-se obsoleta. Precisamos de ações que visem à transformação das formas como percebemos a natureza e nas formas como convivemos com ela. E, nesse sentido, Loureiro, Layrargues e Castro (2010, p. 16) afirmam que “pensar a transformação da natureza implica refletir acerca da transformação do indivíduo, sendo uma mudança constituída em cada fase da existência social.”, ou seja, se queremos transformar o mundo, precisamos primeiro transformar nós mesmos e, com isso, transformar as nossas formas de nos relacionarmos, porque “o modo como nos inserimos em um ambiente é essencialmente um conjunto de relações sociais, portanto uma alteração social nessas relações depende de uma mudança estrutural da sociedade em questão.”(*Ibid.*).

Quando pensamos em educação ambiental, transformação é uma palavra latente, mas precisamos deixar de pensar em transformar a natureza e transformar as nossas relações com ela e com os diversos elementos que a compõem. Buscamos o equilíbrio com a natureza. O jeito de nos relacionarmos com o ambiente, de sempre colocarmos a culpa no outro, de nos vermos de fora da natureza, tudo isso faz com que as nossas ações prejudiquem a todos, e a transformação dessas relações e da forma como olhamos e experienciamos o mundo torna-se uma das tarefas da Educação Ambiental. Eu penso que é impossível que sejamos sujeitos críticos, transformadores e emancipados sem que sejamos também sujeitos estéticos. Dessa forma, Dolci (2014, p. 45), afirma que:

A Educação Estético-Ambiental é efetivada quando se tem como princípio compreender a realidade concreta, a fim de transformá-la, permitindo o entendimento do movimento das relações que definem a vida em sociedade. A Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertenço ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais.

Pensar a Educação Estético-Ambiental aqui é unir as possibilidades da Educação Ambiental em consonância com a Educação Estética; é vincular os caminhos e propor uma educação que compreenda a totalidade que dialogue, escute, reflita sobre os mais variados contextos existentes na subjetividade humana. Ser um educador Estético-Ambiental é educar-se enquanto educa, é colocar-se em posição de abertura aos movimentos e debates gerados, é

estar sempre em contato consigo mesmo, buscando atitudes ambientais, sociais e políticas justas. É também pensar em educar para transformar o sistema vigente que acarreta a regressão do sensível, que fragmenta os conhecimentos e apoia o utilitarismo; é ir além da conservação ou da conscientização dos problemas ambientais. É propor que a educação liberte os sujeitos, torne-os verdadeiramente emancipados. Essa educação abre para possibilidades de novas condutas e relações, conscientizando-nos para uma visão crítica da complexidade que nos envolve.

No início dessa discussão acerca da Educação Estético-Ambiental, trouxe o conceito inaugurado por Dolci e Molon (2018, p. 801) sem me ater muito a ele, apenas como um subsídio para começar a discussão, mas já explicitando o que é esse campo educacional. Ele serviu como elemento para a construção da discussão, porém, nesse encerramento, recorro a ele para explicar seus pontos principais. As autoras ressaltam que “a Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas”, atento aqui, que existem tanto os eixos da Educação Ambiental, que buscam a emancipação dos sujeitos por meio de um processo educativo, quanto o eixo da Educação Estética que busca a educação dos sentidos e a totalidade humana também por meio de um processo educativo. Unindo, nessa primeira frase, esses dois campos da educação, as autoras dizem que esse processo ocorre “por meio de experiências significadas”, e, nesse sentido, os sujeitos integrantes do processo precisam atribuir sentidos e significados para as experiências vividas durante o processo, porque aprendemos por meio dos nossos sentidos e sentimentos. Para isso, as autoras afirmam ainda que esse processo ocorre “em um contexto histórico e social”, como forma de respeito à dimensão histórica e social que cada sujeito possui, considerando que cada um tem uma história de vida, que produz e reproduz história e cultura e, por fim, consideram que esse processo “propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais”.

É nesse sentido que baseio a temática central e inerente desta pesquisa, esse tema que se constitui na raiz dela, permeia a escrita, as metodologias e as análises dos dados.

2.2 DRAMATIZAÇÕES DE HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

Como afirmei na seção anterior, a Educação Estético-Ambiental é um mundo de possibilidades, e dentre as tantas práticas pedagógicas que ela oferece, opto, nesta pesquisa, por abordar as dramatizações de histórias, o que eu considero uma possibilidade valiosa, tendo em vista que ela trabalha com as diversas linguagens, buscando aproximação do

narrador com os seus ouvintes, bem como a interação da história que está sendo narrada, com as realidades, com os ambientes, com os sujeitos e com os sentimentos por elas gerados.

Utilizo o termo dramatização de histórias para definir o momento de leitura por meio das linguagens, leitura esta que convida os participantes a interagirem com a história contada. Vale ressaltar que não é necessário teatralizar a história, para ser considerada uma dramatização. Modificar a entonação vocal para personagens diferentes, utilizar fantoches, preparar o ambiente da história, cantar, dançar, desenhar e adivinhar são alguns exemplos de componentes da dramatização. Dramatizar está em ligação com os traços de identidade dos personagens das histórias, do contexto histórico e cultural da história, podendo ou não gerar sensações de familiaridade com os sujeitos. Em suma, dramatizar histórias significa empregar a multiplicidade de linguagens, pois, ao contar uma história, possibilita-se a interação e o diálogo entre os sujeitos envolvidos no momento de partilha.

Nesse sentido, afirmo que dramatizar não é sinônimo de teatralizar, pois o trabalho com o teatro requer elementos que nem sempre estarão presentes nas dramatizações, ou seja, não são necessários cenário, figurino, atores, roteiro, palco e plateia para dramatizar uma história. É claro que contar uma história, por meio do teatro, é uma experiência valiosa e está dentro das dramatizações, porém não se trata somente disso. Ou seja, dramatizar uma história é o meio que utilizo para que uma história interaja com os ouvintes, possibilitando que participem da história, que eles vivam um pouco dela, que eles se relacionem com os personagens e contextos ali presentes. Isso pode ocorrer por meio da música, da dança, do desenho, da mímica, dos fantoches, do teatro, da brincadeira, da imaginação, enfim, por meio das linguagens de formas de comunicação e expressões humanas. Trago abaixo um esquema para representar as dramatizações de histórias.

Figura 1: Esquema representando as dramatizações de histórias.

Dramatização de histórias:



Fonte: Autora

Em relação às linguagens, uma definição que se encaixa nesta pesquisa é o sentido de instrumento de comunicação, uma forma de compartilhar mensagens entre os sujeitos, que se trata da nossa forma de nos comunicarmos socialmente. E nos comunicamos de diversas maneiras: nosso corpo fala, nossas feições faciais, nosso olhar, nossos gestos se expressam em silêncio, todo nosso corpo envia mensagens o tempo todo para aqueles que estão ao nosso redor; a linguagem escrita, muitas vezes, esconde significados que só conseguimos atribuir quando escutamos e observamos alguém falar; são sinais do corpo que enviam mensagens e se comunicam com as pessoas ao redor.

No que se refere à linguagem como forma de expressão do pensamento, é importante compreender que esta concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. Assim, a linguagem é considerada a tradução do pensamento. Quanto à segunda concepção, em que a linguagem é vista como instrumento de comunicação, pode-se dizer que está relacionada à teoria da comunicação. Nesse caso, a língua é um código e tem a sua importância na capacidade de um emissor transmitir a mensagem a um receptor. Em uma nova concepção, Antunes (2009) considera a linguagem como forma de interação social, o que significa entendê-la como um processo coletivo de natureza sócio-histórica. (SARAÇOL; DOLCI; PEREIRA, 2016, p. 68)

Ainda no que se refere às linguagens, elas são elementos que nos tornam seres sociáveis e nos diferem dos outros seres vivos do planeta. Isso faz com que a linguagem, enquanto forma de comunicação e expressão do pensamento, torne-se tão importante para ser estudada. Por esse motivo, acredito que todas as linguagens são importantes sem distinção, e, também por esse motivo, considero o uso de todas quantas forem necessárias para que uma história seja contada, sem deixar de considerar os elementos importantes e constitutivos do ser humano.

Ler é interagir com o texto, é imaginar a sua história, criar e recriar significados e momentos na sua imaginação. Trazer elementos da realidade por forma de linguagens como a música, a dança, o desenho, o teatro, as adivinhações, as piadas, o cheiro e muitos outros, ajuda a instigar a interação entre a imaginação e a realidade e, também, auxilia na produção de novas experiências significadas. Vygotsky (2009, p. 18) afirma que “Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais se aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva, será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação”

A proposta ao pensar nas dramatizações de histórias de literatura infantil, é ir contra a lógica imposta pela modernidade, promovendo o diálogo e a educação sensível. É considerar as diversas linguagens e as formas de expressão dos nossos alunos, realizando práticas que ajudem a desenvolver essas outras linguagens que são importantes para o ser humano. Além disso, a utilização de diferentes linguagens facilita a aproximação com o mundo e o imaginário infantil, ampliando o processo de ensino, aprendizagem e o diálogo, que consideramos ser inerente à educação.

Dramatizar as histórias é também uma forma de respeitar a criança enquanto ouvinte, é reconhecer suas potencialidades, sua leveza, sua doçura, suas cores, sua imaginação e mais do que simplesmente reconhecer isso, é interagir com as crianças e com sua estética, com todos os elementos que são importantes para elas, elementos que elas carregam consigo, utilizando-os para interagir e compreender o mundo. Freinet provoca-nos uma reflexão nesse sentido:

Você já notou o lugar importante que ocupam as cores, os sons e os sonhos na linguagem e nos escritos das crianças? Tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como a água que corre. É provável que nos digam que não temos que formar sonhadores, mas homens práticos, capazes desde cedo de cavar a terra ou fixar uma cavilha; mas sabemos também que temos mais necessidade ainda de homens que saibam esquecer a beira do caminho da vida, a maçã que tinham nas mãos, para partirem como pesquisadores desinteressados em busca do ideal. Tenha cuidado para não desperdiçar na criança, os bens inestimáveis cujo o esplendo nunca mais conhecerá. (FREINET, 1988. p. 20-21).

Essa provocação não somente me faz refletir sobre os elementos inerentes as crianças, como a imaginação e a capacidade de sonhar, como também é uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que vivenciamos na docência. O tema desta seção é justamente uma prática pedagógica voltada para esse cuidado em não desperdiçar o que a criança tem de melhor: as linguagens e formas de expressão que ela traz para interação e compreensão do mundo.

Essa prática pedagógica é a dramatização de histórias, ela cria relações com os ouvintes. Acredito que os momentos de partilha de histórias, aqueles que são significativos,

em que são compartilhados sentimentos, sensações e conflitos, aqueles que possuem riqueza de detalhes e elementos que nos provocam a refletir e nos aproximam do texto, contribuem para que o livro seja visto como fonte de prazer e divertimento, como nos diz Kaercher (2001, p. 82) “é destas práticas de ouvir e contar histórias que surge a nossa relação com a leitura e com a literatura.”, tornando os momentos de partilha importantes para “formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.” (*Ibid.*).

Ler para as crianças é um momento que requer atenção, envolvimento, é proporcionar que o livro entre em diálogo com a criança, e, para que exista o diálogo, é necessário que se desperte primeiro o interesse das crianças, que seja um ato convidativo e que se esteja aberto para a interação com os ouvintes. É necessário também que se esteja pronto para seus questionamentos e para as suas interpretações, que podem ser variadas e precisam ser respeitadas, se queremos a formação de consciências críticas e atuantes.

O homem constrói seu meio ambiente a medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende da sua formação conceitual e essa, por sua vez depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. (CADEMARTORI, 2010. p. 23).

As interpretações que fazemos sejam sobre acontecimentos, leituras e experiências, refletem na nossa visão de mundo. Partindo dos conceitos que construímos derivados da interpretação, basearemos as nossas práticas e relações. Nesse sentido, a literatura tem um importante papel na formação de sujeitos, assim como as experiências com a literatura, nesse caso o contato com a dramatização de histórias, ganham importância por tornarem-se parte do processo de interpretação, que gera reflexo nas ações.

Dada a importância da literatura na emancipação dos sujeitos, não podemos fazê-la de qualquer jeito. É fundamental que o educador tenha conhecimento sobre o que ele apresenta. Também é de igual importância que ele compreenda o texto como um todo, na sua gama de conteúdos e sentimentos, colocando elementos estéticos em sua interpretação. A fim de promover o diálogo, Abramovich atenta para esse fato no seguinte trecho de sua obra.

Daí que quando vai se ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando qualquer volume que se vê na estante. E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com determinada palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem do lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando

as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando a ideia continuava, deslizante na página ao lado. (ABRAMOVICH, 2006. P. 18).

A interpretação nesse caso exemplificado acima fica comprometida, assim como o envolvimento e a interação com as crianças também são prejudicadas. Se não mostramos gosto e empolgação ao realizar a leitura, não criamos relações com o texto, apenas decodificamos o que estava escrito, sem realmente compreender e dialogar com ele, e se nós professores não estabelecemos diálogo com o que apresentamos para as crianças, como podemos ter a pretensão de que a criança assim o faça?

Para que a leitura de um texto atenda a questão que se propõe esta seção, que é ser uma possibilidade da Educação Estético-Ambiental, a literatura precisa ser vista enquanto agente de reflexão e transformação, e a prática pedagógica que envolve o ato de ler precisa promover a emancipação através dos sentidos humanos. Cademartori (2010. p. 53), ancorada na teoria de Hans Robert Jauss sobre a literatura, diz o seguinte: “o leitor é uma força histórica e criadora” e também afirma que “é através do leitor que a obra se incorpora ao horizonte de expectativas de um dado grupo, constituindo-se em agente de mudanças”. Portanto, aquele que se propõe a ler um texto de forma Estético-Ambiental é parte do processo de emancipação que ele se propõe, exercendo um papel de agente transformador.

O texto serve como uma forma de reflexão, de diálogo com o outro, com o mundo, com nossos próprios dilemas. Uma identificação ou não com determinado personagem, ou com tal situação, nos move a refletir sobre o nosso papel enquanto sujeitos históricos, políticos e sociais; nos ajuda a questionar ações e reações, a criar conceitos e, também, a nos reconhecermos enquanto componente histórico.

É cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2006. p. 17).

Identificar-se com a história é tão importante quanto aprender a ler sozinho, ou aprender a fazer cálculos matemáticos, uma vez que, por meio dessa identificação, nos percebemos como sujeitos no mundo, onde nossas ações possuem consequências, nem sempre ruins ou boas, mas percebemos que nossas ações geram reações, assim como refletimos para o

melhor entendimento sobre nossa existência. Nesse sentido, Cademartori (2010, p. 63) também nos diz, “ao ouvir ou ler uma história, algo que existia apenas dentro de mim pode transpor essa interioridade e ser localizado exteriormente, como situação vivida por outras pessoas que, é possível, respondam a ela de diferentes maneiras”. Outras possibilidades de ações surgem para resolvermos problemas que antes não tinham uma solução ou que a solução não era boa o suficiente.

Com intuito de manter o enfoque das dramatizações de histórias enquanto possibilidade Estético-Ambiental, Coelho (1996, p. 76) coloca alguns elementos que são fundamentais para a implementação da literatura enquanto elemento de Educação Ambiental, dizendo-nos que nós, educadores, precisamos ter consciência de que, “o conhecimento ou aprendizado das coisas, por meio da literatura, só se dá quando esta se oferece como algo agradável, prazeroso”, e de que “a inter-ação do leitor com o texto determina não só a pretendida assimilação da leitura, mas também as dimensões (ou significados) do próprio texto”. Além disso, ela nos fala da urgência de “uma formação que leve o indivíduo à sua autodescoberta como parte integrante, vital, responsável e dinâmica do todo”.

As afirmações acima reforçam a ideia de que as dramatizações enquanto prática pedagógica atendem à questão ambiental, trabalhando com a educação dos sentidos, criando um ambiente que possibilite a ampliação de horizontes de conhecimento. Nesse sentido, as dramatizações de histórias agem como experiências que se encerram nelas mesmas, sem pretexto para outras atividades, objetivando apenas uma autorreflexão e a autodescoberta do ser enquanto natureza.

Isso em hipótese alguma quer dizer que outras atividades não vão surgir da dramatização de uma história, mas defendo que as atividades que se seguem precisam ser autônomas e fruto da interpretação e dos sentimentos gerados por ela. Vejo nessa prática pedagógica de contar histórias, um campo para uma práxis educativa que possibilite trabalhar os conflitos, a realidade e sirva como forma de emancipação humana. Loureiro (2012, p. 144) afirma que por práxis pode se entender “a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado”, completando ainda que essa modificação ocorre de modo “reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática”.

Nesta pesquisa a literatura infantil é “entendida como uma experiência humana fundamental, uma vez que atua nas mentes, nas emoções, nos sentimentos, ou melhor, no espaço interior do indivíduo e, evidentemente, atua na formação de sua consciência-de-

mundo” (COLEHO, 1996, p. 60), assim, torna-se impossível que ela seja trabalhada de forma fragmentada ou como um meio para outro fim, que não o de formação da consciência.

2.3 A DIMENSÃO FREIREANA DA EDUCAÇÃO E LEITURA DE MUNDO

Como subsídio para compreender a leitura de mundo dramatizada, opto por trazer conceitos de Paulo Freire que abordam a educação transformadora como práxis educativa e suas formulações sobre as leituras de mundo dos sujeitos no e com o mundo. Visto que esta pesquisa busca compreender se é possível conhecer, entender, trabalhar e transformar as leituras de mundo dos sujeitos, por meio das dramatizações de histórias, dialogar com Freire é um elemento de suma relevância aqui.

Recordo, neste momento, uma definição poética de Layrargues (2014, p. 10) ao descrever Paulo Freire. Trata-se de uma definição estética, voltada para a dimensão ambiental que Freire traz em sua perspectiva de educação. Este texto gerou em mim tantos significados que opto por trazê-la para inaugurar essa seção.

Paulo Freire é tudo isso. É facho de luz do farol que ilumina o caminho, é a clareza que dá segurança, é a torre que dá o fundamento, é a energia que comove e movimenta, é a certeza que dá a esperança. Paulo Freire nos brinda com uma fórmula possível de lidar e transformar a realidade presente no mundo. A leitura e compreensão do mundo em Paulo Freire é a possibilidade de tomar o destino nas próprias mãos. É a possibilidade de se construir outro projeto societário, por meio da Educação. Aliás, poderíamos dizer ser essa inclusive “a dimensão freireana da Educação”.

Em um único parágrafo, Layrargues descreve a amplitude da dimensão freireana da educação, além de apontar aspectos importantes sobre as transformações das realidades por meio da leitura e compreensão de mundo propostas por Freire e que dialogam com esta pesquisa. Freire traz, em seus livros e entrevistas, um trabalho pedagógico voltado para as realidades existentes e a superação dos limites impostos pela sociedade em que vivemos, que dualiza os sujeitos e os caracteriza de duas formas: opressores e oprimidos. Assim, ele objetiva sempre a compreensão da realidade, a fim de transformá-la, configurando sua tendência pedagógica progressista libertadora que possui Freire como autor fundante.

Para compreender a leitura de mundo em Paulo Freire, é preciso reconhecer que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p. 11), ou seja, ela nasce conosco, é a interpretação que fazemos do mundo ao nosso redor e também a forma que optamos por nos relacionar conosco, com os outros e com o mundo. Assim, torna-se

importante compreender que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (*Ibid.*), isso porque compreendemos nosso mundo, a realidade em que vivemos, por meio das relações que desenvolvemos e estas se estabelecem por meio da linguagem. Nessa configuração, Freire também afirma que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2009, p. 20).

Nesse sentido, é interessante destacar que, para transformarmos a nossa realidade e para que novas práticas sejam pensadas na educação, a fim de propor leituras da realidade que vislumbrem a transformação de situações de opressão sofridas pelos sujeitos, é necessário que a prática pedagógica seja consciente e busque promover a criticidade dos sujeitos nela inseridos. O pensamento crítico é um elemento importante para a transformação, uma vez que, por meio dele, consigo compreender a realidade que vivo e os limites que preciso transcender.

Ressalto as palavras de Freire, que diz que “o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (FREIRE, 2014, p. 41). Essa necessidade urgente deve-se ao fato de sermos seres históricos e sociais, escrevendo e reescrevendo caminhos com marcas históricas e temporais. Assim, “na medida em que os homens dentro de sua sociedade vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (*Ibid.*)

Considero, então, que os contextos e as realidades são mutáveis. Cada ser humano, cada grupo social e cada tempo histórico escreve e lê seus mundos de formas diferentes. A leitura de mundo é singular, é construída em um tempo e espaço com condições sociais, políticas e ambientais próprias de seu contexto e de suas vivências. É impossível, então, na perspectiva freireana de educação, acreditar que existe uma realidade estanque e consolidada para todos. Portanto, cabe ao educador transformador compreender que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí a sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim se transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. (FREIRE, 2014, p. 26).

No sentido que proponho esta pesquisa, a compreensão de cada realidade presente no contexto das salas de aulas é importante para que o educador Estético-Ambiental desenvolva

metodologias de trabalho que possibilitem que os sujeitos do processo educativo consigam compreender criticamente as suas realidades e assim reflitam sobre as mudanças que almejam. No entanto, para que esses sujeitos transformem seus mundos e suas leituras desses mundos, as práticas pedagógicas necessitam estar abertas ao diálogo com os sujeitos e com os seus mundos.

Esse diálogo educador que está presente na dimensão freireana de educação compreende os diferentes sujeitos do processo educativo. Tanto o educador como o educando, em um processo mútuo de aprendizado. Nesse sentido, “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2019, p. 55), pois aprendemos enquanto ensinamos, já que estamos imersos no processo e ensinamos enquanto aprendemos, visto que os educandos, ao participarem ativamente do processo de aprendizado, contribuem com suas significações e com suas leituras de mundo em meio a um aprendizado vivo e dinâmico.

Referente ao processo crítico de aprendizado que envolve essa dimensão educativa pautada em Freire, existe “um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora” (FREIRE, 2019, p. 26). Essa capacidade criadora que possuímos, enquanto seres humanos, é o que nos permite produzirmos cultura e história. Por isso, é importante que ela seja trabalhada no processo educativo, na nossa práxis docente. Nesse mesmo sentido, Freire ainda afirma “que quando mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar” (*Ibid.*).

Compreendo que trabalhar com a capacidade criadora dos sujeitos, com a educação crítica e com as leituras de mundos dos sujeitos, é fundamental na formação de professores, porque, para que eu compreenda que sou um sujeito histórico e social, que não existe uma única realidade e para que eu proponha práticas docentes libertadoras, eu preciso me compreender, refletir sobre o meu mundo, a minha realidade e a minha cultura, visando a reconhecer as situações-problema que preciso superar, para que, então, eu consiga auxiliar na construção crítica e criadora de outros sujeitos. Esse movimento de significação é constante; compreendo-me ao mesmo tempo em que me relaciono e reflito sobre as minhas ações com e no mundo; compreendo o outro também nas relações que estabeleço com ele. Nesse sentido, trago que “a meta é que compreensões inéditas para os alunos passem a constituir a sua cultura, em processo de transformação. Obviamente, algo semelhante precisa ser planejado em processos nos quais professores são formados” (DELIZOICOV, 2014, p. 81)

Defendo que a leitura dramatizada de obras de literatura infantil permite que eu consiga dialogar com outros contextos, com a realidade objetiva de outros sujeitos, porque

acredito que, com histórias que permitem a interação dos sujeitos por meio de diferentes linguagens, os sujeitos conseguem relacionar a sua realidade com a vivência gerada, e, dessa relação, emerge a reflexão crítica de quem sou e de minhas relações.

Durante a experiência com a leitura dramatizada, ao mesmo tempo em que o sujeito vivencia e interage com a história, cria relações com os personagens e esses passam a fazer parte da sua leitura de mundo, porque lemos o mundo por meio de experiências que fazem sentido e geram sentimentos e memórias. Afinal, como aponta Freire, “conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica” (FREIRE, 2019, p. 29).

Ao longo desta pesquisa, anco-ro-me em Paulo Freire e em sua dimensão educacional para estabelecer diálogos com os dados encontrados, visando, assim, à compreensão do processo de significação da leitura de mundo dramatizada, ou seja, buscando responder se é possível ler e compreender o mundo e as realidades nele existentes por meio das dramatizações de histórias, construindo caminhos para a leitura de mundo dramatizada.

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LITERATURA INFANTIL: ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de desvelar o que as produções já realizadas e constantes no portal de periódicos da CAPES <https://www.periodicos.capes.gov.br/> e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD <http://bdtd.ibict.br/vufind/> trazem, em relação à minha temática de pesquisa, fiz uma pesquisa bibliográfica, denominada aqui como Estado da arte (FERREIRA, 2002), em janeiro de 2019. Essas pesquisas já feitas “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258)

Para compreender como a Literatura Infantil vem sendo atrelada à Educação Estético-Ambiental, iniciei o estudo com os seguintes descritores: Dramatizações de histórias e Educação Estético-Ambiental; Dramatização de histórias, Educação Ambiental e Educação Estética; Dramatização de histórias e Educação Ambiental; leitura dramatizada e Educação Estético-Ambiental; leitura dramatizada e Educação Ambiental. Com esses descritores, não foi possível encontrar nenhum trabalho que abordasse a temática que me proponho a trabalhar. Poucos trabalhos apareceram, e, a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, foram descartados por não atenderem o objetivo.

Dessa forma, parti em busca de outros descritores nos mesmos portais acima mencionados e busquei por: Literatura Infantil e Educação Estético-Ambiental, não obtendo

nenhum resultado, e, por fim, Literatura Infantil e Educação Ambiental, busca em que encontrei, na BDTD oitenta e dois resultados e na CAPES, trezentos e vinte e dois resultados. Analisei, nesses trabalhos, os títulos, as palavras-chave e os resumos e, nesse filtro, fiquei com apenas quatro dissertações e três artigos que abordavam a Literatura Infantil e a Educação Ambiental.

É importante ressaltar que todos os resultados foram analisados e só foram descartados aqueles que não correspondiam à minha intenção de pesquisa, restando somente aqueles que se aproximaram da temática do meu estudo, a fim de compreender as inter-relações existentes entre a literatura infantil e a Educação Ambiental e analisar como essa temática vem sendo pensada nesse campo de estudo. Apresento a configuração dos trabalhos, de acordo com o ano de publicação dos artigos e defesa das dissertações, com o auxílio da tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento do ano de publicação/defesa dos trabalhos.

ANO DE PUBLICAÇÃO/DEFESA	2011	2015	2016	2017
Artigos	1	1	-	1
Dissertações	1	1	2	-

Fonte: Da autora.

Analisando a tabela 1, verifico que as publicações referentes a essa temática são relativamente novas. As mais antigas, com apenas oito anos de publicação, demonstram que estou trilhando um caminho relativamente novo, quando falo de literatura infantil e educação ambiental. Os trabalhos separados por local de publicação dizem ainda mais sobre esta pesquisa, contando com artigo que foi publicado pela Revista Iberoamericana de Ciência Tecnología y Sociedad em Buenos Aires, encontrado no portal de periódicos da CAPES, conforme apresentamos na tabela 2.

Tabela 2: Levantamento de localidades em que foram publicados ou defendidos os trabalhos.

LOCALIDADE	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES
Montes Claros / MG	Revista Multitexto	1	-
Sinop / MA	Revista Eventos pedagógicos	1	-
Buenos Aires – Argentina	Rev. Iberoam. Cienc. Tecnol. Soc.	1	-
São Carlos / SP	UFSCAR	-	1
Belém / PA	UFPA	-	1
Presidente Prudente / SP	UNESP	-	1
Rio Claro		-	1

Fonte: Da autora.

Percebo, com a elaboração da tabela 2, que as localidades onde essas pesquisas foram publicadas preponderam as regiões norte, centro-oeste e sudeste do Brasil, e a capital da

Argentina, não se encontrando, portanto, entre os resultados, trabalhos publicados na região sul e nordeste do Brasil.

Como metodologia de análise desta pesquisa, utilizo a análise de conteúdo (BARDIN, 2000, FRANCO, 2007), que está alicerçada, segundo BARDIN (2000), em três fases: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados. Busquei analisar, de forma detalhada, na fase de pré-análise, os títulos, as palavras-chave e os resumos, assim como todos os resultados, para então poder filtrar os trabalhos que atendessem à minha questão de pesquisa.

Na fase de exploração de material, recorro às regras de BARDIN (2000) de exaustão, representação, homogeneização e pertinência, a fim de organizar e classificar os dados, dividindo-os em categorias, para o melhor tratamento dos dados encontrados. Utilizo, para a organização do estudo, siglas como D para dissertações e A para artigos. Essas siglas serão utilizadas junto com um número, para melhor identificação do material, por exemplo, D1, A1, representando o tipo de trabalho com seu número de identificação.

Na fase de tratamento dos resultados, realizo uma análise comparativa de trabalhos, buscando um agrupamento dos sete estudos em subgrupos por afinidade de temas, para analisarmos e categorizarmos os trabalhos, buscando revelar questões tratadas em cada grupo temático. Fico com três subgrupos, que denominamos da seguinte maneira: Análise literária sobre o naturalismo; A literatura como pretexto para Educação Ambiental e A literatura construindo identidades conscientes. Conforme apresento na tabela 3.

Tabela 3: Apresentação dos grupos temáticos categorizados

GRUPO TEMÁTICO 1	CODIFICAÇÃO	ANO
Análise literária sobre o naturalismo	D1	2011
	D2	2016
	D4	2016
	A3	2017
GRUPO TEMÁTICO 2	CODIFICAÇÃO	ANO
A literatura como pretexto para Educação Ambiental	D3	2015
	A1	2015
GRUPO TEMÁTICO 3	CODIFICAÇÃO	ANO
A literatura construindo identidades conscientes.	A2	2011

Fonte: Da autora.

No primeiro grupo, denominado análise literária sobre o naturalismo, estão trabalhos com pesquisas documentais em livros de literatura infantil, que se propõem a tratar sobre a temática ambiental. Nesse sentido, os mecanismos usados para a escolha dos livros para análise são a abordagem (ou não) de elementos naturais como: água, ar, resíduos sólidos, árvores, florestas e matas. Nesse grupo estão quatro trabalhos: D1, D2, D4 e A3.

Encontrei três dissertações que pesquisam como a literatura infantil aborda as questões ambientais e um artigo que se propõe a fornecer uma seleção de textos úteis para inserir temas ambientais na literatura infantil. São trabalhos muito bem fundamentados e estruturados, porém em uma fundamentação que não dialoga com a minha perspectiva de estudo.

Apesar de proporem uma visão crítica e transformadora para educação ambiental, aliando essa perspectiva com a importância da literatura infantil como instrumento para os educadores, os livros aqui somente são considerados como úteis para a Educação Ambiental, se tratarem de assuntos relacionados a elementos naturais.

A proposta desses trabalhos, como colocado na D4, é que o propósito não é analisar os livros enquanto arte e literatura, mas analisar a temática ambiental e sua abordagem. Nesse sentido, o livro infanto-juvenil é visto como ferramenta para aplicar a educação ambiental, defendendo que, a partir dessas ferramentas, poderemos despertar uma consciência ecológica nos seres humanos, incentivando-os a cuidar do meio ambiente.

Assim como na D1, que traz, em seu título, a relação do ser humano-natureza, porém em suas análises o ser humano não é critério de seleção de livros, a menos que mostre o quanto ele pode prejudicar ou cuidar do ambiente que vive, uma forma de proporcionar um repensar sobre as ações humanas sobre a natureza, porém não aborda a relação de pertencimento e as relações que ocorrem entre seres humanos com a natureza e consigo mesmo.

No segundo grupo, denominado A literatura como pretexto para Educação Ambiental, estão dois trabalhos: uma dissertação, D3 e um artigo, A1, que são pesquisas participantes que foram colocadas em prática e mostraram resultados satisfatórios para os pesquisadores. Não analisam determinados livros, mas selecionam obras literárias para a pesquisa, e essas obras tratam de questões ambientais, como a reciclagem, a água, a floresta, a Amazônia e todos os problemas relacionados ao ambiente natural.

Temos, nesse grupo, duas perspectivas diferentes: uma completamente preservacionista A1, que acredita que a literatura sensibiliza as crianças e as famílias para a preservação do meio ambiente, e a outra, que traz uma perspectiva crítica e transformadora da educação ambiental, acreditando que façam uma relação com o próprio cotidiano, e, com isso formem a consciência ambiental.

O que aproxima esses dois trabalhos, porém, e os coloca no mesmo grupo, é primeiramente o fato de usarem a literatura como pretexto para tratar questões ambientais, sendo elas a relação do ser humano sobre o ambiente e as consequências de suas ações e pelo fato de serem pesquisas participantes que não analisam obras específicas, mas sim como as

obras literárias podem auxiliar para a formação de uma consciência ecológica que visa à preservação do ambiente ou a transformação de uma sociedade que destrói o planeta.

Tratam-se de trabalhos interessantes que visam à solução de crises ambientais, porém não está posto neles que a causa dessas crises ambientais é a nossa forma de nos relacionarmos com os outros, com o ambiente e com nós mesmos. Na D3, temos o início de um pensamento mais amplo sobre a educação ambiental, no qual pensamos na cultura local dos indivíduos e nos aproximamos da realidade, através da arte e literatura local. No entanto, isso é utilizado como pretexto para trabalhar os assuntos relativos ao natural, sem que o ser humano seja considerado como natureza, como elemento da natureza.

No último grupo, denominado A literatura construindo identidades conscientes, está apenas um artigo, o A2, que defende a importância da literatura infantil como arte, prazer e divertimento, para a formação da consciência humana. Esse artigo foi escrito em espanhol, e foi extraído de uma pesquisa de doutorado na Argentina. Publicado por uma revista brasileira e constante no portal da CAPES, esse artigo é o que mais se aproxima do meu conceito de pesquisa.

A proposta do artigo é que literatura não deve ser utilizada como pretexto nas escolas e sim como momentos de prazer, criando leitores que a partir da leitura, constroem a sua identidade e os seus valores, possibilitando a ampliação da sua relação ecológica responsável com o ambiente. Esse artigo visa discutir a literatura infantil como contribuição para a identidade do ser humano e enxerga, na escola, uma aliada para essa construção. Ele se distancia dos outros trabalhos por não tratar da literatura como um suporte para trabalhar educação ambiental, nem mesmo trata que somente livros com a temática explicitamente ambiental são úteis para a formação da consciência ecológica.

Com o objetivo de colocar o meu posicionamento referente aos trabalhos encontrados, discuto os resultados, apresentando uma reflexão acerca do que as produções brasileiras revelam sobre a literatura infantil e a educação ambiental, posicionando-nos em relação aos trabalhos e ampliando a discussão da temática de estudo proposta.

No primeiro grupo temático, temos a perspectiva de utilização da literatura infantil para o estudo de fenômenos e elementos naturais que exclui o ser humano como um elemento natural integrador do ambiente, um estudo focado apenas em analisar como determinados livros de literatura infantil tratam a questão ambiental. Loureiro fala sobre a relação excludente do ser humano enquanto natureza quando afirma que

O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e à indissociabilidade entre humanidade-natureza. (LOUREIRO, 2012, p. 104)

Entendo o quão importante é falar e trabalhar com as crises ambientais e a importância da preservação do ambiente que vivemos. Entendo que conhecer e trabalhar com os elementos água, terra, fogo e ar são ações necessárias para que tenhamos consciência da amplitude e complexidade que o planeta (mundo, natureza ou ambiente) nos apresenta. Contudo, acredito em uma educação ambiental que ultrapassa as questões de preservação e conservação. Defendo uma educação que busca o despertar de uma consciência crítica, atenta, capaz de refletir e reconhecer o seu papel na sociedade e no ambiente. Essa consciência não é colocada ou transferida, não é imposta, mas sim construída a partir de experiências que nos aproximam do autorreconhecimento humano de seu papel enquanto elemento natural, social e político.

Educação ambiental não é sinônimo de "educação ecológica", porque vai além do aprendizado sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos, e abrange também a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais. E para complicar ainda mais, envolve a interação - material e simbólica - desses dois sistemas. Por isso se ouve falar da construção de sociedades sustentáveis, aquelas que são ao mesmo tempo ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justa, culturalmente diversas, territorialmente suficientes, politicamente atuantes. (LAYRARGUES, 2009, p. 26)

Conforme Layrargues apresenta-nos na citação acima, tratar a educação ambiental como sinônimo de educação ecológica não é suficiente para abranger todos os aspectos inerentes à temática ambiental. Ainda nesse sentido, Coelho e Santana (1996) trazem a ideia de que trabalhos que apresentam essa preocupação ecológica, ligada à conscientização de problemas e preservação da natureza, visam apenas à identificação de tais problemáticas, não abrangendo as possíveis soluções, caracterizando assim, “a fase inicial do processo de resgate ecológico que se faz necessário em todas as áreas do universo e setores da sociedade”. (COELHO; SANTANA, 1996, p. 74).

Acredito que existe intencionalidade em tudo que fazemos, o direcionamento que damos as nossas ações está de acordo com o que acreditamos, mas creio que a literatura infantil é uma possibilidade estético-ambiental, “quando sentimos que estamos interligados aos sujeitos e as coisas, quando compreendemos que pertencemos ao lugar em que vivemos e buscamos ter atitudes ambientais”, (DOLCI; MOLON, 2018, p. 801) e não quando

trabalhamos determinada história para transferir conhecimentos morais pertencentes em seu texto.

O grupo dois aproxima-se desse pensamento, porém com outra proposta: pôr em prática o uso de obras de literatura infantil com o intuito de abordar as questões ambientais, promovendo, assim, uma mudança de atitudes em prol da preservação do ambiente. Os resultados das pesquisas mostram-se eficazes para os pesquisadores e também são satisfatórios para mim, em certa medida. É importante que ações sejam feitas em nome do ambiente, buscando, com elas, reações de mudança de atitudes. Mas a grande pergunta que me faço é: Devemos reduzir a literatura para um pretexto para trabalhar atitudes sustentáveis?

Leal (2006, p. 264), diz que essa concepção de leitura como pretexto para atingir outros objetivos, que não o de ler por prazer, são práticas pedagógicas presentes na escola, e ainda afirma que “O ato de leitura, enquanto produção de sentido, enquanto ação individual (e social) sobre o texto, enquanto espaço de interlocução, nem sempre aparece como meta”. Ainda a mesma autora afirma que:

É preciso buscar estratégias que possibilitem ler, no processo de compreender a vida, para poder atribuir sentido à existência, uma vez que estamos envolvidos, como co-autores, na multiplicidade de textos que circulam. Compreendê-los é poder resgatar a nós mesmos e a nossa história, reconhecendo-nos e recriando-nos novamente. Trata-se, pois, de uma contínua criação de significados, como possibilidade de rever e assumir a própria vida. (LEAL, 2006, p. 267).

A literatura é arte, prazer, divertimento, é um campo estético rico para a formação da consciência humana. Segundo Dolci (2014, p. 29) “[...] a criação artística tem sentido se apresentar sentido para o sujeito”, tornando assim a literatura em si, também um ato de educação ambiental, por traduzir-se no ato de produção e reestruturação de significados.

A literatura infantil produz interpretações diferentes para cada pessoa. Isso ocorre de acordo com a história de cada indivíduo, pois, ao lermos, acionamos nossos conhecimentos prévios sobre cada tema, e nossa relação com os temas influenciam nossa forma de nos relacionarmos com cada leitura. Nossos comportamentos estão relacionados à nossa forma de interpretarmos e compreendermos o mundo. Nesse sentido Ligia Cademartori, nos diz:

O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem, depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. (CADEMARTORI, 2010, p. 23)

Ainda nesse sentido de mecanismos que acionamos para a compreensão da leitura, Saraiva diz:

A base “ontológica existencial” (SILVA, 1987, p. 69) da linguagem manifesta no discurso a articulação homem-mundo, exigindo que a leitura, assim como o ato produtor que deu origem ao texto, sejam visualizados como fenômeno comunicacional, que integra três protagonistas: texto-mundo-leitor. Isso significa que o leitor aciona as significações do texto, relacionando-as à sua compreensão de mundo. Consequentemente, é leitor quem faz o texto falar e, embora esse estabeleça limites às possibilidades interpretativas, é o leitor quem reconstitui, vinculando as significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinado. (SARAIVA, 2001, p. 26)

Dessa forma, fica claro que utilizar os textos com pretextos secundários pode não corresponder aos resultados que buscamos, uma vez que estão desconectados da realidade e da formação de consciência crítica. O texto utilizado como pretexto, como um ponto de partida para atividades secundárias, não traz, como proposta, a transformação de atitudes baseadas na reflexão autônoma, mas busca a mudança direcionada; em outras palavras, a leitura é utilizada como ponto de partida para a realização de determinadas ações e não para a reflexão e tomada de posição consciente.

No terceiro e último grupo temático, encontramos uma visão estética da Literatura infantil e da educação ambiental, apesar de não estar posto a questão estética no corpo do textos. No entanto, nesse grupo, consegui enxergar a potencialidade da literatura infantil para a formação de identidades conscientes, pois é colocado em questão que a literatura, enquanto arte, é capaz de interagir com os leitores, construindo valores e identidades. Como Coelho (1993, p. 25) nos diz, é “no encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

A literatura infantil tem o poder de ampliar nossas relações com os objetos e com o mundo, pois podemos através dela, explorar o mundo, sentimentos, emoções e conhecimentos, transformando, assim, nossa leitura de mundo. A forma como lemos e interpretamos o mundo, determina as nossas condutas perante a vida, e a educação ambiental, nesse sentido, é vista como,

Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário. (LOUREIRO, 2012, p. 28)

Nessa perspectiva de educação ambiental transformadora e dialógica, em que a literatura enquanto arte opera, há o diálogo com a questão estética da educação que acredito que

A Educação Estética propicia esse novo olhar para o mundo e para a vida, permitindo que o ser se torne consciente com o outro e com o lugar onde habita, agente nesse mundo reconhecido e habitado esteticamente. Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens – verbal, corporal e visual –, a sua compreensão da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades. (DOLCI, 2014, p. 32).

Nesse sentido, concordo com a perspectiva do último grupo e considero que o trabalho que compõe esse grupo temático é um rico instrumento de aprendizado para educadores ambientais, embora a minha proposta vá além disso, já que o meu foco de trabalho são as diversas formas que podemos inserir a literatura infantil na escola, as diversas linguagens que podemos empregar para a aproximação com os educandos, com o que é inerente às crianças, as linguagens.

Não encontramos trabalhos que abordassem a forma como as histórias são contadas e de que maneira o uso das linguagens são apresentadas na história, podendo contribuir para a Educação Estético-Ambiental. Acredito que a dramatização de histórias, que consiste em utilizar mais de uma linguagem para contá-las, é potente para formar sujeitos críticos e conscientes.

2.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS E A CONQUISTA DO LEITOR DE LITERATURA INFANTIL

Para que a Educação Estético-Ambiental realmente ganhe campo no contexto escolar, é necessário pensar na formação dos professores. Nesta pesquisa, o foco está na formação inicial desses sujeitos, entretanto, não nego que a formação continuada exerce um valioso papel nesse sentido. A proposta aqui é pensar na formação dos sujeitos que posteriormente atuarão na formação de outros sujeitos e, dessa forma, acredito que, para pensar propostas educacionais e trabalhar a transformação da educação, devemos sempre pensar na formação dos educadores.

As relações que o educador constrói em sua formação determinam a sua conduta docente. Não podemos esperar que um educador, formado em ambientes tradicionais, com

conhecimentos e metodologias tradicionais, em estado de solidão, transcenda as amarras e tenha uma conduta docente diferente da que recebeu. Loureiro, baseado em Lima (2002), traz um conceito de educação tradicional:

Pedagogia tradicional: processo educativo baseado no professor, na aprendizagem unidirecional, no conteúdo neutro, em que a condição de marginalidade é vista como decorrente da ignorância. Situação social esta que cabe à escola resolver à medida que transmite os conhecimentos necessários, atribuindo-se, assim, à instituição escolar uma responsabilidade que não é exclusiva dela. Outras características importantes associadas à visão conservadora em educação ambiental são: compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; visão comportamentalista e individualista de educação; abordagem despolitizada da “questão ambiental”; banalização dos conceitos de cidadania e participação; e compreensão do ser humano inserido no ambiente como ser abstrato, fora de um contexto sócio-histórico, político e econômico. (LOUREIRO, 2012, p. 27).

Guimarães (2007, p. 90) aponta que ao contrário da educação tradicional apoiada em uma racionalidade cartesiana que tende a ver as partes, ignorando o todo, existe “uma educação voltada para uma ação reflexiva, coletiva, para a relação interativa em que seu conteúdo está para além dos livros, está na realidade socioambiental, ultrapassando os muros da escola”.

Dessa forma, se queremos que a Educação Ambiental entre em nossas escolas como emancipação e transformação das relações socioambientais, é necessário que os professores, em sua formação, consigam significar as experiências vividas, se emanciparem enquanto sujeitos e que construam a sua identidade enquanto educadores emancipados e emancipadores.

[...] é no corpo que se darão as experiências humanas, o processo de construção de identidade (que vai até a morte do sujeito), o significado dos lugares e tudo isso constituirá o que estamos chamando de sentimento de pertencimento. Sentir-se pertencente aos lugares em que estabelecemos nossas relações interpessoais. (CHAGAS, NOGUEZ, GARCIA, 2018. p. 403).

Em outras palavras, os sujeitos que não se compreendem, que não se questionam, não se sentem pertencentes ao ambiente, dificilmente conseguem se enxergar enquanto sujeitos ecológicos. Isso vai refletir em sua metodologia marcas desse não entendimento e por consequência, estarão criando oportunidades para que os seus alunos, também não alcancem a totalidade de conhecimento que pretendemos. Uso o conceito de Carvalho para sujeito ecológico, que diz que:

O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um

parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados. (CARVALHO, 2006, p. 65).

Creio, pelo que apresentei até aqui, que os conhecimentos e experiências reverberam em nossas ações. Portanto, quanto mais forem propostas experiências Estético-Ambientais para os sujeitos, mais ações como essa serão ecoadas. Ainda se vive sob uma perspectiva cartesiana, dividindo o conhecimento em partes e olhando as partes sem contextualizá-las com o todo. Nossa educação é baseada nesta perspectiva. Os conhecimentos são divididos em caixas diferentes que não se conectam. Para que a mudança nessa estrutura ocorra, é necessário que a formação dos educadores não recorra a essa ótica e possua propostas que quebrem essa corrente.

Os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver as atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna. Ou seja, é querermos fazer diferente, pensando da mesma forma. Não podemos deixar de lembrar que os indivíduos em geral, entre eles os educadores, seres sociais que somos, experienciamos em nosso cotidiano a dinâmica informada pelos paradigmas da sociedade moderna que tende a se autoperpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade já estabelecida por uma racionalidade dominante. Romper com essa armadilha é estarmos críticos para que ações conscientes possam provocar práticas diferenciadas, que se voltem para o novo, libertos das amarras do tradicionalismo que reproduzem o passado no presente. (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

A proposta dialógica que me proponho a escrever aqui é um diálogo constante com os educandos, com as diversas realidades, culturas, conhecimentos, sentimentos, sensações, cores e sabores, é também o diálogo consigo mesmo, com o meio ao qual pertencemos e experienciamos a vida. Nesse sentido, cito:

É desejável a criação, por nós educadores, de um ambiente educativo que propicie a oportunidade de conhecer, sentir, experimentar; ou seja, vivenciar aspectos outros aos que predominam na constituição da atual realidade socioambiental. Isso poderá potencializar uma prática diferenciada que, pelo incentivo à ação cidadã em sua dimensão política, repercuta em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental. (GUIMARÃES, 2007, p. 91).

Sentir, vivenciar, experimentar, conhecer, são verbos que necessitam estar presentes em nossas ações docentes. Meira (2007, p. 26) conta que em sua experiência de pesquisa, “Foi, portanto, a partir do vivido, que nos sentimos instigados a repropor situações sensíveis em pedagogia, em movimento, na criação coletiva, para além da arte, na vida”. Somos

inundados pelas nossas experiências, pelos nossos sentimentos, produzimos e reproduzimos aquilo que acreditamos e nos faz bem. O que nos move são os sentimentos que nos impulsionam ou não a determinado caminho. A proposta que apoio na formação de educadores ambientais é a do conhecimento sensível, que Meira sustenta nesse trecho:

O conhecimento sensível advém da transformação da mensagem das emoções externas, perceptíveis, corporais, em algo mais profundo, o sentimento, privado. É quando o cérebro processa as emoções e cria imagens mentais internas para cada uma das mensagens não só das emoções, mas também dos órgãos dos sentidos. (MEIRA, 2007, p. 27).

Aprendemos com os nossos sentidos, interpretando e significando o que sentimos em conhecimento, e ele não nasce de outra forma, não pode ser aplicado, ou transmitido para outra pessoa como a educação tradicional prevê. Os conhecimentos não podem ser transferidos, eles podem ser construídos a partir de experiências significantes e que se correlacionem com a realidade e com outras experiências já vividas e significadas.

O educador ambiental necessita reconhecer o seu papel na sociedade, se reconhecer enquanto problematizador e conhecedor das situações que permeiam tanto o seu contexto, como o contexto de seus educandos. Sua formação e sua prática pedagógica devem estar pautadas na responsabilidade com o lugar que ocupam na sociedade. Nesse sentido:

[...] educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e valores vistos como ecologicamente corretos, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente. (LOUREIRO, 2012, p. 27)

Somos seres sociais, nos constituímos com diálogos, com relações, com a sensibilidade, com as diversas formas de expressões humanas, com o pensamento crítico e com as manifestações ambientais que acontecem ao nosso redor. Estamos constantemente em transformação, buscando meios de melhorar nossa qualidade de vida, bem como melhorar nossas relações e diálogos coletivos.

A educação não é a atividade de um sujeito pronto e constituído fora da transformação das condições objetivas. Tem que ser a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrenta também o desafio de promover sua própria transformação" (KONDER, 1992: 117). O pensamento e o conhecimento corretamente trabalhados em educação são aqueles em que se compreende a realidade em seu movimento de transformação atuando sobre esta e sendo modificado por esta. A força educativa inovadora está na capacidade de trabalhar com a racionalidade e com as paixões, com a escolha e com a

necessidade, com o fato objetivo e com as crenças, refletindo e agindo. (LOUREIRO, 2012, p. 145).

Somos sujeitos históricos e em permanente construção. Nós, educadores ambientais, contribuindo para a formação de novos educadores ambientais, precisamos ter a clareza do que é necessário para a formação docente, que busca a emancipação. O campo estético, nesse sentido, é um campo necessário à formação de professores, por que segundo Meira:

O campo estético, onde se localizam os saberes, é importante para a formação de professores porque necessário à formação integral, à qualificação da sensibilidade, à transfiguração do vivido, à formulação de perguntas sobre a vida, à integração da sombra, ao expurgo da pobreza de pão e afetos. (MEIRA, 2011, p.38).

A educação dos sentidos entra em campo, fortalecendo a relação que me proponho ao falar de formação de educadores ambientais. Essa educação visa a muito mais do que um conhecimento teórico e metodológico de como deve ou não ser a docência; ela resulta em práxis educativa, capaz de entrelaçar a teoria, a prática e a reflexão, com o conhecimento que cada experiência constrói, gerando assim, uma relação de forte conexão com a realidade e com o desejo de conhecimento e transformação.

Essa educação dos sentidos dialoga com o objetivo de Penteado, quando ela afirma que “devemos mudar a maneira de realizar o trabalho escolar, que de informativo passa a ser essencialmente formativo” (PENTEADO, 1994. p. 56). Mais adiante, a mesma autora afirma também que “É preciso e possível contribuir para a formação de pessoas, capazes de criar e ampliar espaços de participação nas ‘tomadas de decisões’ de nossos problemas socioambientais”. Acredito que a Educação Estético-Ambiental participa dessa formação humana, que visa ao diálogo com todos os elementos constituintes da vida.

É interessante pensar que os professores são elementos responsáveis pela conquista do leitor de literatura infantil, além da família, que, muitas vezes, se omite desse papel, como bem diz Walt (2006. P. 54), quando afirma que: “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário”. Para que o professor conquiste ou não o leitor e desperte ou não o gosto pela literatura, essa conquista vai depender da sua postura em relação a ela, seu próprio interesse e suas motivações para trabalhá-la em sala de aula. A forma que os textos são apresentados para as crianças, na maioria das vezes, determina a atração das crianças pelo jogo da leitura. Continuando a afirmação:

Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A

literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (WALT, 2006, p. 54).

Acredito na leitura como uma fonte de prazer e divertimento, como também um importante aliado para a Educação Estético-Ambiental, uma vez que ela pode ser capaz de emancipar os sujeitos e criar novas identidades conscientes de seu papel na sociedade. Portanto, o conhecimento da importância da arte, da educação dos sentidos, da Educação Estético-Ambiental, deveria estar presente na formação de educadores ambientais. Mas o que é necessário para conquistar um leitor e torná-lo um sujeito crítico?

Importa perguntar qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando a sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia. (WALT, 2006, p. 52).

Nesse trecho citado acima, Walt promove a reflexão sobre o leitor que queremos e pretendemos em nosso fazer docente. Particularmente, acredito que nós, educadores ambientais, temos o dever de auxiliar na construção de sujeitos mais autônomos, conscientes, críticos e capazes de sentir o texto, dialogando com ele e transpondo os limites que até então tinham sido impostos, a fim de atingir o inédito viável como fala Paulo Freire (1987).

Zilberman (1991, p. 21) diz que “é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política numa sociedade democrática”. Essa afirmação mostra que a formação do leitor é um ato político, assim como é também uma atitude social, cultural, histórica e estética, que pode reverberar na formação de sujeitos emancipados.

Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes e suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais. (LOUREIRO, 2012, p. 145).

Como uma proposta política, a leitura “democratiza, ao se tornar acessível a qualquer grupo indistintamente” (ZILBERMAN, 1991, p. 27), mas, mais do que ser acessível, penso que ela é uma linguagem capaz de dialogar com realidades diversas, vivenciada de modo

sensível, transpondo o livro como objeto, tornando o livro como possibilidade de diálogo entre as crianças e os diversos mundos existentes nos livros de literatura infantil.

[...] uma prática de leitura não autoritária, nem automatizada, relaciona-se fundamentalmente ao conteúdo da opção política que a orienta, assim como a valorização da natureza intelectual que ela porta consigo. No Terceiro Mundo, onde se localizam as sociedades em transformação que ambicionam a formulação e exequibilidade de um modelo de desenvolvimento que garanta, de alguma maneira, sua autonomia, essa característica da leitura é vivida de modo ainda mais sensível. Pois, de seus resultados poderá ter seguimento ou não o projeto de libertação, já que as decisões no plano de ensino pesam substancialmente no conjunto da sociedade, com repercussões marcantes. (ZILBERMAN, 1991, p. 27).

Na citação acima, Zilberman afirma que, em países do Terceiro Mundo, a leitura é vivenciada de forma ainda mais sensível, o que eu entendo, como sendo um marco que devemos alcançar para que consigamos nos libertar das amarras que nos prendem e nos limitam, tornando-nos assim, sujeitos mais autônomos e livres para pensar e atuar de forma crítica na sociedade.

Walt, nesse sentido, nos diz que, “a literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia” (WALT, 2006, p. 53). A imaginação é um campo fecundo e importante para a criação e para a construção de novos conhecimentos e novas experiências. Vygotsky, apoiado em Ribot, fala dessa importância quando diz que “Qualquer descoberta – diz Ribot – grande ou pequena, antes de se realizar na prática e se consolidar, formou-se na imaginação como uma estrutura construída na mente através de novas combinações ou correlações” (VYGOTSKY, 2009, p. 12).

A grande maioria de nossas ações e criações primeiro passam em nossa mente, na forma de imaginação, portanto estimular a fantasia, os jogos, o lúdico, a imaginação e a interação desses elementos com o real faz-se importante para a formação da criatividade do ser. Ainda utilizando o mesmo autor, ele fala que, “a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige seus edifícios”. (VYGOTSKY, 2009, p. 17)

Assim, a conquista do leitor, na ótica desta pesquisa, compreende que “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer de um texto! ” (ABRAMOVICH, 2006, p. 23), as ações de contar e ouvir histórias são experiências que promovem, além do citado, uma forma mais sensível de se

relacionar com o mundo vivido, com as pessoas ao redor, com o ambiente que habitamos, criando relações afetuosas e conscientes.

Os sentimentos que são despertados pela história levam-nos a compreender melhor o que é dito. Quando ativamos sentimentos, proporcionamos a reflexão crítica sobre nós e sobre a nossa relação com o mundo. Sentimentos, emoções e conhecimentos fazem parte da essência humana. Auxiliar as crianças, como professores, a organizá-los e refletir sobre eles faz parte da educação que me proponho nesta pesquisa, mas cabe pensar que esses sentimentos, essas experiências e essas relações estão situadas em um determinado espaço. A maneira que pensamos no espaço de leitura, no ambiente que interage conosco, integra esse processo de educação.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso de espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73).

Garantir a riqueza das experiências no cotidiano da escola é mais do que pensar ações que objetivam a libertação: é também pensar nos espaços, nos componentes do lugar, nos sujeitos que estarão envolvidos nesse processo, compreendendo que cada ser é singular e tem sua forma de sentir e de entender o mundo. A escuta atenta aos interesses e sentimentos gerados por nossas ações, como educadores, deve ser o ponto de partida para os nossos planejamentos.

Quando o professor escuta atentamente o que o aluno está dizendo, ele não ouve apenas as palavras, mas também os sentimentos e os significados que possui. A atenção sensível é um meio de perceber a visão que o aluno tem da realidade e uma manifestação de receptividade para com ela. (LEMBO, 1975, p. 88).

A experiência estética que acredito que a literatura infantil pode gerar é libertadora, promove reflexões e novas ações, através de situações que desacomodam, que dialogam com a realidade de cada um, com os sentimentos e vivências dos envolvidos no processo. Essa experiência conquista leitores, uma vez que eles conseguem ver, no mundo dos livros, semelhanças, desafios, novidades e vivências que agregam a sua realidade e constroem novos conhecimentos e questionamentos.

[...] temos o poder, a capacidade, a competência de embelezar o mundo! Por isso, enquanto sujeitos sensíveis e estéticos, estamos sempre em busca da beleza, do belo.

Nos sensibilizamos, nos arrepiamos, choramos com a beleza da flor, da música, daquela pintura, daquela dança, daquele texto. (FREIRE, 2008, p. 25-26).

Conquistar o leitor não é uma tarefa fácil, nem mesmo há uma receita pronta que é capaz de conquistar todos da mesma forma. Cada sujeito singular pode ou não se apaixonar por um texto, por uma experiência, por uma atividade estética. Devemos sempre pensar que cada ser humano é único, por isso o processo de escuta é um dos elementos mais importantes nessa conquista. Para compreendermos o que cada um deseja descobrir e vivenciar, precisamos estar atentos, e, mais importante, estarmos abertos ao diálogo não apenas com as palavras ditas, mas com o que se apresenta a nós em outras linguagens que não apenas a oral e a escrita.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A construção dos caminhos metodológicos da pesquisa é um momento importante e determinante para configurar e definir os limites e possibilidades que ela pode apresentar. Portanto, neste capítulo, apresento a sua abordagem, o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes, as etapas que a envolvem, os recursos utilizados para a coleta de dados e a metodologia escolhida para a análise desses dados.

Trata-se de uma pesquisa social empírica, ou seja, baseada em experiências promotoras de conhecimento, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de experiências significadas. Parto, então, de uma situação-problema, em que percebo as crises socioambientais existentes e a crescente urgência em adquirir conhecimentos ambientais críticos e emancipatórios, capazes de transformar a situação atual, e busco ações que viabilizem não apenas uma nova conduta, como uma nova forma de sentir, de viver, de habitar e de agir, de acordo com um mundo mais igualitário, justo e saudável nas esferas sociais, individuais, políticas, educacionais e planetárias.

Compreendo que a realidade é histórica e mutável. Assim, ela é criada e transformada por sujeitos que são históricos e sociais. Dessa maneira, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo por se propor a analisar fenômenos sociais que não são estanques nem podem ser quantificados. Nesse sentido, (TRIVIÑOS, 1987, p. 129) afirma que “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. Assim, me interessa investigar o processo de formação e de constituição dos sujeitos por meio de ações Estético-Ambientais. Além disso, Minayo diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Considero que esta é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, por consistir em um estudo com ações e propostas planejadas com objetivo de produzir conhecimentos teóricos e práticos sobre Educação Estético-Ambiental, por meio de atividades que visam à participação dos sujeitos no seu processo de aprendizagem.

Parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado. (DAMIANI, 2012, p. 2).

Nesse sentido, a autora reforça que “denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas” (DAMIANI, 2012, p. 3). Essas interferências sugerem que a educação seja proposta por práticas “com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços” (*Ibid*). Assim, busquei desenvolver práticas de dramatização de histórias com base na teoria da Educação Estético-Ambiental, visando a compreender o movimento de formação dos sujeitos e a leitura de mundo dramatizada.

A pesquisa está situada no curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Os sujeitos que a compõem são graduandos que, no ano de 2018, estavam matriculados na disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa para Crianças, Jovens e Adultos II (turno noturno), da qual faz parte da grade curricular do 6º semestre da graduação. A escolha por essa turma deve-se à realização do meu estágio docência, em que tive a oportunidade de planejar e de realizar práticas pedagógicas que possibilitaram a pesquisa.

De modo a contextualizar a universidade dentro da pesquisa, é interessante contar um pouco da sua história. A Universidade Federal do Rio Grande foi fundada em Agosto de 1959 e destaca-se pelos estudos referentes aos ecossistemas costeiros e a oceanografia. Inclusive, ela é responsável pelo Museu Oceanográfico, situado na cidade de Rio Grande/RS. A FURG também oferece polos em outros municípios, como Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul, todos localizados no Estado do Rio Grande do Sul. Outro ponto relevante de destacar sobre a universidade é o pioneirismo na criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA, que, atualmente, é o único que oferece curso de mestrado e doutorado em Educação Ambiental em nível federal, completando, no ano de 2020, 26 anos de criação.

Os sujeitos em questão são professores em formação, faltando dois semestres para se graduarem e já possuíam experiência com a docência, uma vez que realizavam inserções a escola desde o primeiro semestre. Dessa forma, busquei refletir e dialogar com os sujeitos, tentando entender quais eram as suas relações, conceitos e valores sobre a Educação Ambiental no exercício da docência. Os sujeitos desta pesquisa atuam como colaboradores desse processo de pesquisa que vislumbra a construção de conhecimentos capazes de enfrentar as degradações socioambientais existentes na sociedade atual. Eles não são simples objetos ou receptores de conhecimentos, são sujeitos que participam dessa construção de conhecimento aqui desejada. Atuamos juntos em busca de transformações de atitudes, valores e conhecimentos em prol da consciência.

Trago seis sujeitos participantes desta pesquisa que foram selecionadas de acordo com a sua disponibilidade para a participação da última etapa dela, que foi realizada um ano após as etapas iniciais da referida pesquisa. Além desse critério, as participantes precisavam ter realizado alguma prática pedagógica em qualquer etapa de ensino que abrange o Curso de Pedagogia, ou seja, Educação Infantil, Anos Iniciais e/ou EJA (Educação de Jovens e Adultos). As primeiras etapas da pesquisa foram feitas com toda turma na qual me inseri, um total de vinte e sete participantes, porém é inviável fazer uma pesquisa qualitativa de mestrado com uma quantidade muito grande de sujeitos, e, assim, realizei um sorteio de dez participantes que fizeram parte de todas as etapas, eliminando os que em alguma etapa não estavam presentes e os que não foram sorteados. Estendi o convite para a última etapa para esses dez participantes e obtive a resposta de seis. Dessa forma, justifico a permanência de somente seis participantes ao final de todas as etapas.

Por ser uma pesquisa que versa sobre Literatura Infantil, optei por identificá-las com nomes de personagens de histórias infantis. Cada participante recebeu um nome fictício que faz parte de uma história. Justifico a escolha de nomes de histórias recontadas pela Disney, por compreender a amplitude gerada por elas e que está presente na memória afetiva de muitas pessoas, inclusive na desses sujeitos que participam da pesquisa. Acredito que, no momento em que falamos de Alice, Branca de Neve, Cinderela, Sininho, Bela e Moana, logo remetemos a imagem do personagem da história, até mesmo nos recordamos dos temas abordados nas histórias.

É interessante refletir nesse momento sobre o currículo do curso de Pedagogia, e, portanto, trago o QSL (Quadro de Sequência Lógica) do curso no Anexo I. Ele teve sua última reformulação no ano de 2015, quando foram inclusas as disciplinas de atividades de iniciação à docência, que são as que colocam o graduando em contato com a prática docente por uma semana por semestre e promovem o contato direto do estudante com o seu futuro campo de atuação, articulando teoria e prática. Também foi inclusa nessa reformulação a disciplina de Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças, que versa sobre Educação Ambiental no terceiro semestre do curso. Um destaque importante do QSL (Quadro de Sequência Lógica) do curso de Pedagogia é a disciplina de Literatura Infantil ser ministrada no penúltimo semestre do curso.

Em relação aos procedimentos adotados nesta pesquisa, é importante ressaltar que os primeiros momentos dela foram realizados no ano de 2018 durante a realização da disciplina, em que faço um levantamento exploratório e abordo os temas inerentes à pesquisa, que são: a Educação Ambiental, a Educação Estética, a Literatura Infantil, e a Educação Estético-

Ambiental e realizo uma oficina sobre dramatização de histórias. O último momento foi realizado no ano de 2019, com o intuito de dialogar e reconhecer nas práticas pedagógicas dos sujeitos, elementos da Educação Estético-Ambiental.

O primeiro procedimento adotado é do tipo exploratório, que permite ao pesquisador a ampliação da sua experiência sobre o problema determinado e permite testar as suas hipóteses iniciais na realidade específica da sua pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). Nessa etapa, propus um questionário em que procuro compreender o que os sujeitos entendem por Educação Ambiental e Educação Estética, bem como qual é o lugar que as histórias ocupam em seu fazer docente e a compreensão sobre a literatura infantil. Segundo Thiollent (2011, p. 56) “a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

A partir dessa primeira etapa exploratória, costuro a segunda fase da pesquisa, em que apresento teorias que embasam o estudo sobre os temas fundantes dela, nesse sentido, apresentei o capítulo “A educação ambiental brasileira: afirmando posições”, do livro *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política de Loureiro* (2012) sobre educação ambiental; o capítulo “A educação estética da personalidade” do livro *A alternativa estética na educação* de Estévez (2009) sobre educação estética e o artigo de Dolci; Molon (2018) “Educação Estético-Ambiental: O que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil”, que versam sobre a Educação Estético-Ambiental, buscando promover, *a priori*, uma reflexão sobre os temas e a posterior discussão sobre eles no próximo encontro, em que lhes apresento uma oficina de dramatização de histórias.

Na oficina em questão intitulada “Quem conta uma história, produz memória” delineou-se a terceira etapa deste estudo, em que os sujeitos foram convidados a interagir com as histórias contadas e vivenciaram uma experiência Estético-Ambiental, repleta de linguagens e possibilidades. A oficina foi realizada com auxílio áudio visual de *PowerPoint*, que iniciou apresentando a importância das narrações de histórias para as crianças e as possibilidades de união das linguagens humanas com a literatura infantil. Essa oficina conteve quatro histórias de literatura infantil que são contadas por meio de dramatizações e também um exercício vocal que convida os participantes a fazerem entonações diferentes para cada personagem. Neste exercício, enquanto um participante lê um parágrafo com a “voz do personagem”, os outros participantes tentam adivinhar qual é o personagem que está sendo dramatizado. Cabe aqui ressaltar que é possível que o narrador utilize linguagens corporais

para o seu personagem, parecido com um jogo de mímica, porém com sonoridades. As histórias contadas são:

1. “Girafas não sabem dançar” de Andreae e Parker-Ress – Para essa história, é utilizado um recurso audiovisual de *PowerPoint*, obtido em um curso que realizei na livraria Vanguarda do Partage Shopping Rio Grande, em que as linguagens presentes e a interatividade, convidam os participantes a dançarem junto com os animais da Savana africana. Cada espécie animal que vive por lá dança um estilo musical na festa dos bichos e cada estilo é tocado de forma a convidar que os ouvintes dançam com eles.
2. “A verdadeira história dos três porquinhos!” De Scieszka e Smith – Nessa história, o recurso são fantoches que contam a versão do lobo da história dos três porquinhos. Com entonações diferentes de voz para o lobo e para os porcos, a história se desenvolve. Nessa narrativa, eu enquanto narradora decidi modificar parte da história: no momento em que o lobo comia os porcos, assim, optei por dizer que eles fugiam. Essa opção se deu pela história clássica dos três porquinhos que conhecemos na infância, interferência essa, que só é possível se narrarmos a história e a conhecermos antes de contá-la.
3. “O Grúfalo” de Donaldson e Scheffler – Essa história é contada com o auxílio da imaginação, enquanto é narrada aos ouvintes, e a proposta é que os participantes desenhem o que imaginam ser um Grúfalo. Ao longo da narrativa, com auxílio de papel, canetas hidrográficas e lápis de cor, cada um vai representando a sua imaginação no papel. Depois do término da história, lhes é apresentado a ilustração do livro. Como se trata de um animal que existe somente na imaginação e na literatura infantil, apostar na imaginação é uma proposta interessante para essa história.
4. O casamento da Bruxa Onilda, de Capdevila e Larreula – Essa história é contada pela própria Bruxa Onilda. Totalmente caracterizada, ela vem em forma de personagem e conta uma de suas histórias. Com nariz, chapéu, vestido, capa e voz de bruxa, abrimos as portas para um personagem imaginário visitar-nos e contar a sua história. Além disso, como a bruxa conta-nos sobre o seu casamento e os diversos pretendentes anteriores ao seu marido, ela pede ajuda dos participantes para contar a sua história. Assim, cada personagem que se declara para ela, faz isso em forma de versos de uma poesia, esses versos foram entregues ao acaso aos ouvintes, dessa forma sempre que a Bruxa Onilda fala de um pretendente e de como ele a pediu em casamento, um ouvinte/participante lê a poesia que lhe foi entregue.

Ao final da oficina, depois que as quatro histórias foram contadas, coloquei como questionamento aos ouvintes/participantes da oficina, pensar qual dessas histórias pode ser considerada de Educação Ambiental e depois um desafio, solicitando que realizassem uma

reflexão relacionada às experiências da oficina, com os conceitos de Educação Ambiental, de Educação Estética e de Educação Estético-Ambiental, presentes nos textos que disponibilizamos na etapa anterior desta pesquisa.

Essa proposta de reflexão é a quarta etapa da pesquisa, na qual propus que fosse feita uma reflexão sobre teoria e prática, para que possamos encerrar o ciclo na quinta etapa que equivale a um diálogo com os participantes sobre suas experiências após as primeiras etapas.

A quinta e última etapa metodológica da pesquisa consistiu em uma entrevista semiestruturada, na qual busquei dialogar com os sujeitos sobre as suas experiências e sua formação. Quatro das seis participantes já haviam realizado o estágio obrigatório do curso, e as outras duas realizaram inserção de uma semana realizando regência de uma semana. Assim, busquei compreender os aspectos de sua formação e das ações propostas por elas em suas práticas, visando a relacionar com sua formação Estético-Ambiental.

Este diálogo teve como proposta seis eixos que versam sobre os elementos da pesquisa. Nesse sentido, questiono sobre: (1) a sua formação durante o curso de Pedagogia, buscando compreender em quais momentos a Educação Estético-Ambiental está presente nas práticas docentes dos professores do curso; (2) os sentidos e significados atribuídos à oficina de histórias, visando a desvelar a relação da oficina com suas constituições; (3) as suas práticas Estético-Ambientais durante a realização do estágio e inserções, buscando compreender se as atividades, nessa perspectiva de educação, foram propostas em suas práticas; (4) os momentos destinados as histórias em suas práticas enquanto docentes, buscando entender se as histórias estiveram presentes em seus planejamentos e as intencionalidades dessas propostas de leitura; (5) as metodologias escolhidas para os momentos de partilha de histórias com seus educandos, buscando compreender a maneira que elas foram contadas; e, por fim, (6) as possibilidades geradas pelos momentos de partilha de histórias em suas práticas, visando a compreender as potencialidades e possibilidades encontradas nas práticas docentes dessas participantes em suas salas de aula.

As etapas elaboradas buscam um diálogo entre os conhecimentos anteriores dos sujeitos e os conhecimentos construídos ao longo de um experiência Estético-Ambiental. Busco, então, desvelar as possibilidades existentes de trabalhar com a dramatização de histórias na perspectiva de aguçar os sentidos humanos em prol da libertação de mentes e promover o autoconhecimento das capacidades individuais e coletivas.

Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador, como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos.

Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa. Esses sujeitos se encontram juntos frente a uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2015. p. 24).

Meu objeto de pesquisa é a realidade; esta, por sua vez, é a minha problemática. Os sujeitos atuam como produtores de ciência, ou seja, de conhecimento. Busco, então, compreender os motivos, os conceitos, a realidade e a subjetividade que nos envolve e nos encaminha para as nossas práticas docentes, procurando respostas que nos levem a possíveis soluções para os problemas socioambientais que afetam a realidade.

A análise de dados está alicerçada na análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007), por se tratar de mensagens carregadas de significados cognitivos, afetivos e historicamente mutáveis de acordo com o contexto social, político, cultural e econômico em que pertencem os sujeitos. Para a análise de conteúdo uma de suas particularidades essenciais, “é o de ser um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das “mensagens” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2000), a análise percorreu três fases que correspondem à pré-análise, à a exploração do material e ao tratamento dos resultados. Sendo a pré-análise uma forma de organização do material coletado, é a fase inicial da análise em que identifiquei e comecei a exploração do material que se caracteriza na segunda etapa, em que categorizei o material analisado, explorando as suas particularidades, identificando-os. Essa etapa propiciou um melhor tratamento dos dados, que configurou a terceira etapa, em que os dados foram agrupados por afinidade gerando categorias de análise e reflexão.

Assim, nas atividades de pré-análise, realizei a “leitura flutuante” (FRANCO, 2007, p. 52) para “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados” (*Ibid.*), sempre atenta aos objetivos da pesquisa, à questão que busquei responder ao início do estudo, para compreender e organizar os eixos estruturantes da pesquisa, buscando relacioná-los na organização.

Durante a exploração do material, respeitei as regras de “exaustividade” (FRANCO, 2007), a fim de “considerar todos os elementos desse *corpus*” (*Ibid.* p.53), realizando diversas vezes a leitura dos materiais para compreender as mensagens e os significados de cada uma delas para a pesquisa, e a “regra de homogeneidade”, em que busquei compreender e organizar as ideias de cada tema estruturante da pesquisa, em todas as etapas da pesquisa. A etapa de exploração do material foi um momento interessante em que consegui dialogar com os meus dados em busca de compreendê-los.

Por fim, na terceira fase que consistiu no tratamento dos dados, busquei agrupá-los de acordo com os objetivos que tracei. É interessante ressaltar que, nesta etapa de análise, os dados começaram a dialogar entre si e com a teoria. Trata-se do momento em que a pesquisa ganha significados e surpresas. Diante da riqueza de dados coletados ao longo desse estudo, o processo de imersão a eles, com vistas a classificar, analisar, organizar e categorizar os resultados, foi minucioso e longo. Nesse momento da pesquisa, necessitei promover reflexões e análises individuais e coletivas dos sujeitos, para compreender os caminhos que ela tomaria. Recorri inúmeras vezes aos meus objetivos e a questão que me trouxe a esta dissertação, vislumbrando articular com eles as categorias de resultados. Os conceitos atribuídos aqui para as temáticas importantes da pesquisa, também ajudaram a desenvolver as análises.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados que aqui serão explicitados e discutidos foram surpreendentes e algumas vezes emocionantes. Nesse sentido, será necessário convidar novos teóricos para contribuírem com a discussão, uma vez que temáticas importantes surgiram dos dados que obtive, durante todas as etapas propostas para esta pesquisa. Novos sentidos e experiências surgiram, fazendo emergir novas nuances na pesquisa e tornando-a ainda mais valiosa para o campo educativo.

A tarefa de analisar e categorizar os dados não foi simples. É complicado, para mim, enquanto pesquisadora Estético-Ambiental, fragmentar os sentidos e os conhecimentos, porém com auxílio dos objetivos e visando a responder aos questionamentos que me inquietavam, organizei as categorias da seguinte forma: “A Constituição da dimensão Estético-Ambiental dos sujeitos em formação inicial do Curso de Pedagogia” e “A leitura de mundo dramatizada por meio de experiências Estético-Ambientais”. Nessas duas categorias, trago os dados levantados ao longo das cinco etapas da pesquisa, subdivididos por essas duas estruturas que regem a pesquisa.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Nesta categoria, busco trazer elementos sobre a formação dos sujeitos, ou seja, como que eles se constituíram enquanto educadores estético-ambientais, ao longo da sua formação inicial, isto é, ao longo dos anos de graduação no Curso de Pedagogia e quais foram as experiências que tornaram essa formação possível. E mais: quais as relações entre os conceitos anteriores à pesquisa, com os gerados durante a realização da mesma? Esses dados foram organizados enquanto elementos formadores. Dessa forma, a relação da Educação Estético-Ambiental com as histórias e com a oficina também é um elemento desta categoria. Ou seja, busco elencar, discutir e refletir sobre como esses educadores estão se constituindo durante o processo de formação inicial e desvelar as possíveis potencialidades desse campo educacional.

Dessa forma, opto por começar trazendo dados da primeira etapa metodológica da pesquisa, que consistiu em um questionário com caráter exploratório, a fim de desvelar os conceitos e os significados que os educandos do curso de Pedagogia atribuem aos seguintes temas: Educação Ambiental e Educação Estética. O intuito é conhecer e desvelar o que esses sujeitos compreendiam sobre as temáticas propostas, e, portanto, acredito que propor esse

questionário possibilitou uma avaliação diagnóstica da sua formação enquanto educadores Estético-Ambientais.

Em relação à Educação Ambiental, percebo que os sujeitos respondem, na maioria dos casos, de maneira ampla, deixando sua compreensão em aberto, podendo até abrir para a interpretação de que a Educação Ambiental é tudo, ou que qualquer ação é considerada uma ação de Educação Ambiental. Loureiro (2019, p. 51), afirma que “a educação ambiental não é qualquer coisa que se quer fazer e nem pode tudo alcançar”. Nesse aspecto, ao ampliar demais o sentido da Educação Ambiental, corremos o risco de enfraquecê-la enquanto campo do conhecimento. É óbvio que ela se constitui em um campo muito fértil de significados e, com isso, possui muitas abordagens, porém devemos nos conscientizar que ela é um campo de conhecimento e, por sua vez, possui delimitações.

Nesse sentido, Loureiro (2019, p. 25) afirma que “é preciso especificar de que abordagem de ciência se está falando”, isso porque “colocar tudo no ‘mesmo saco’ abre espaços para os absurdos contemporâneos de anti-intelectualismo e relativismo [...] no debate público que orienta as decisões políticas” (*Ibid*). Também trago que, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, disponível no site no Ministério do Meio Ambiente, um importante documento para a Educação Ambiental, “A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político”, portanto afirmo que nem tudo é Educação Ambiental, porque as minhas ações ideológicas e políticas que vão determinar se realizo Educação Ambiental ou atuo para a (des)Educação Ambiental.

Trago algumas verbalizações dos participantes que ratificam o que está sendo explicitado, como por exemplo: Branca de Neve compreende que a Educação Ambiental é a educação que “*trata das relações humanas com e no meio em que o sujeito está inserido*”. A Alice tem uma concepção parecida e, em concordância com a resposta de Branca de Neve, responde da seguinte forma: “*acredito que a Educação Ambiental é trabalhar com os estudantes sobre as nossas relações, as relações com o meio em que estamos inseridos*”.

Assim como nas verbalizações anteriores, o que mais chamou a minha atenção nas respostas conceituais sobre EA foram as relações, nas seis respostas analisadas. Cinco sujeitos colocaram as relações como eixo do conceito, ou seja, a maioria dos participantes, em um primeiro momento, consegue identificar que a Educação Ambiental se dá por meio das relações e atua na transformação dessas relações que estabelecemos com o outro, com o mundo e conosco.

Em uma resposta, porém, encontro um sentido muito amplo até mesmo para as relações, como na resposta de Cinderela, quando diz que “*a educação ambiental é tudo que*

nos rodeia, é a nossa forma de nos relacionarmos com o outro, com o ambiente e com a nossa saúde". Nesse caso, saliento que "a Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o "eu" e o "outro", pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente" (LOUREIRO, 2012, p. 34). Assim, ela se faz por meio das relações e pode transformar as nossas formas de nos relacionarmos, mas não podemos dizer que as relações são a EA.

Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 15) afirmam que "o sujeito crítico e transformador é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la". Esse sujeito é um dos objetivos formativos da Educação Ambiental, porque ele "é o sujeito consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto" (*Ibid*). Aqui, reafirmo com base nos autores supracitados, que a Educação Ambiental, que busca a formação de um sujeito crítico e transformador de realidades, de mundos e de si mesmo, dá-se por meio das relações e da consciência dessas relações, pois o sujeito "se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais" (*Ibid*). Ou seja, as minhas relações não são Educação Ambiental, pelo menos não Educação Ambiental crítica e transformadora, se eu não estiver consciente delas, não me compreender enquanto totalidade e não for um sujeito ativo na transformação delas e por consequência da realidade.

Separei dois destaques de respostas que considero bem elaboradas para um momento inicial e exploratório de campo. Trago, portanto, primeiramente quando Sininho diz que "*a educação ambiental envolve aspectos que vão além do conceito de "meio ambiente". Penso que devemos considerar o "ambiente inteiro" de modo a fazer o ser humano se sentir parte da natureza*". Sininho traz uma discussão importante para a Educação Ambiental, uma vez que ela considera "*todos os aspectos que constituem esse ambiente, como lugares, habitats, modos de viver e as relações entre todos os seres vivos.*" (Sininho). Ela propõe, dessa forma, a ruptura com o conceito dualista de ser humano e natureza, no qual o termo "meio ambiente" remete aos elementos naturais, uma vez que "meio" pode ser interpretado como metade, como quebra ou parte de algo, buscando compreender o ambiente como um todo que perpassa a vida social, política e cultural dos sujeitos.

O conceito de ambiente gera, portanto, uma corrente que vai se entrelaçando nas tramas da sustentabilidade e nas artimanhas do discurso do desenvolvimento sustentável, definindo categorias de racionalidade e de saber ambiental, problematizando o avanço das ciências e da interdisciplinaridade, para penetrar com sua visão crítica no campo das etnociências, do habitat, da população, do corpo, da tecnologia, da saúde e da vida. Assim o conceito de ambiente vai colocando à prova

seu sentido questionador, transformador e recreativo nos domínios do saber. (LEFF, 2001, p. 12).

A segunda compreensão que destaco foi a da Bela ao dizer que a *“educação ambiental se ocupa em educar o cidadão para lidar consigo mesmo e com o meio em que vive, pensando nas suas relações”*. Bela me remete para um conceito de Freire (1987, p. 68), onde ele afirma que *“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 1987, p. 68). Dessa forma, a Educação Ambiental pode auxiliar no processo de desenvolvimento do sujeito a fim de que ele consiga se compreender e refletir sobre suas relações em um processo educativo contextualizado que ocorre coletivamente. Porém o destaque justifica-se porque Bela, de forma subliminar, traz o entendimento que para transformar o mundo, primeiro precisamos transformar a nós mesmos, e para isso, precisamos praticar o autoconhecimento, a autorreflexão e a autoavaliação de nossas ações a fim de promover a transformação em nossas relações.

Vale reforçar que o único sujeito que não fala das relações em sua resposta é a Moana, que amplamente responde que Educação Ambiental *“é onde se trabalha o meio e os seres que nele estão inseridos”*. Considero que essa seja uma resposta ampla sobre um conceito ou entendimento. Pode-se questionar aqui se Moana considera os seres humanos entre esses seres que estão inseridos no ambiente. Percebo também que sua resposta pode estar relacionada a uma perspectiva preservacionista de Educação Ambiental, porém como ela não explora muito o conceito em sua resposta, recorro então à pergunta sobre suas práticas de Educação Ambiental, realizadas ao longo de sua formação, por meio de inserções, e ela responde que *“até o momento não realizei nenhuma”*. Nem mesmo na amplitude de sua visão sobre Educação Ambiental, Moana considera que tenha feito qualquer prática de Educação Ambiental.

Ainda sobre as práticas de Educação Ambiental, posso dizer que não somente Moana responde não ter realizado, mas também Branca de Neve e Alice. Elas igualmente relatam que não praticaram a Educação Ambiental em suas experiências. Ênfase, dessa forma, que metade dos sujeitos analisados, apesar de possuírem um conceito que amplia bastante o campo da Educação Ambiental, acreditam que não realizaram nenhuma prática nesse campo de ensino.

Sininho, por sua vez, compreende que já realizou práticas de Educação Ambiental e, apesar de considerar que a Educação Ambiental vai além de ensinar sobre a preservação do ambiente, em sua resposta, coloca que trabalhou com *“o hábito de cultivar alimentos em horta e com a reciclagem”*, trazendo atividades apenas voltadas a preservação. Entendo, nesse

sentido, que apesar de possuir um conceito que até mesmo ganhou destaque anteriormente, quando é convidada a pensar em sua prática, o que vem primeiro à sua memória é a preservação e o cuidado com o meio ambiente.

Bela e Cinderela conseguem correlacionar suas atividades com o conceito que atribuem a Educação Ambiental. Questionada quanto a isso, Bela responde que *“sim, pois quando trabalhamos as relações entre as pessoas, estamos cuidando do próximo e ajudando o sujeito a se relacionar consigo mesmo e com os outros.”*, e Cinderela conta que praticou a Educação Ambiental em suas ações *“enquanto prática de ensinar a criança o respeito com o outro e com a escola”*.

As atividades pertinentes à educação das relações já diminuem nessa questão, apesar de a maioria das participantes apresentarem-na como um elemento fundamental, não conseguem enxergar suas práticas como uma atividade de Educação Ambiental. Nesse sentido, percebo que talvez o conceito que apresentam não tenha sido significado e atribuído por elas, e sim um conceito meramente reproduzido, sem que elas realmente reflitam sobre isso.

Recorro às reflexões dos sujeitos que compõem o quarto momento da pesquisa, que correspondem à proposta de leitura dos textos teóricos sobre Educação Ambiental, sobre a Educação Estética e sobre a Educação Estético-Ambiental e a oficina de dramatização de histórias, com o objetivo de desvelar o movimento feito pelos estudantes em relação aos conceitos e aos significados que eles atribuem à Educação Ambiental.

Uma surpresa agradável surgiu durante a análise das reflexões: percebi que muitos sujeitos optam por começar a sua reflexão trazendo um novo conceito de Educação Ambiental, mesmo que, na proposta de reflexão, eu não tenha pedido que eles falassem isoladamente sobre o tema. Percebo, com isso, que eles conseguem, nesse momento, reconhecer a importância de versar sobre essa temática. Dos seis sujeitos que fazem parte desta pesquisa, cinco deles decidiram separar um espaço da sua reflexão para versar sobre esse tema de suma importância.

Compreendo que fazer uma reflexão é criar uma escrita pessoal, na qual abordamos o que a proposta nos fez refletir. Dessa forma, nenhum sujeito escreve igual ao outro, nem era minha pretensão que isso ocorresse. Por isso, propus que a reflexão fosse uma escrita livre e pessoal, na qual o sujeito registrasse o que lhe foi importante nos textos teóricos e na oficina. Freire (2014, p. 38) afirma que *“existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível”*. Neste caso, os sujeitos refletem sobre os

temas e suas interpretações e significados. O mesmo autor ainda ressalta que “isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns”, considerando que “a consciência reflexiva deve ser estimulada”.

Constato que dois sujeitos demonstraram, em sua escrita, uma mudança nos conceitos que carregavam de Educação Ambiental. Assim, Alice assume, em sua escrita, que, após a leitura dos textos, percebeu a mudança nos seus pensamentos sobre Educação Ambiental, relatando que “*Em minha opinião as leituras vieram a desmitificar os conceitos que antes vinham sendo trabalhados de forma equivocada no currículo, vem para desconstruir paradigmas*”. As leituras, para Alice, portanto, não tiveram o papel “de criar mitos contrários, mas de problematizar a realidade dos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada” (FREIRE, 2014, p.71). Cinderela reflete que “*não via a Educação Ambiental dessa forma, sempre que pensava em Educação Ambiental, logo me remetia à preservação e as demandas de conservação*”, demonstrando, em sua escrita, a maturidade do conceito e assumindo que pouco sabia sobre essa área de conhecimento. Freire (2019, p. 71) afirma que “a leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com sua mudança em processo”, evidenciando que a mudança desses sujeitos foi possível por meio de um estudo comprometido, que dialogou e transformou os conceitos prévios que possuíam.

Percebo, nessas duas reflexões, que os sujeitos reconhecem seu movimento de ampliação de sentidos atribuídos à Educação Ambiental e a importância desse processo gerado pelo estudo dos textos, demonstrando, assim, uma jornada trilhada por eles e que merece ser reconhecida. Estamos nos educando a todo tempo, logo é impossível compreender tudo de uma só vez, já que nossa constituição é um processo que necessita ser respeitado e comemorado, reconhecendo que cada elemento nos constitui enquanto seres. Trago Freire (2014, p. 35) para o diálogo, por ele compreender que “a educação tem caráter permanente” e justificar que “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe nada de maneira absoluta” (*Ibid*). O processo educativo dos seres humanos não se esgota; à medida que vivemos, nos relacionamos, estudamos e refletimos sobre nossas ações, agregando novas concepções do mundo.

Os outros três sujeitos que também optaram por versar separadamente sobre a Educação Ambiental trouxeram valiosos elementos para suas reflexões e, em muitos casos, mesmo que velados, ainda que não destaquem isso explicitamente, modificaram sua forma de falar da Educação Ambiental, adicionando elementos que consideraram interessantes ao longo das leituras.

Branca de Neve, ao refletir sobre Educação Ambiental, relata que *“a Educação Ambiental é importante para desenvolver no educando conceitos ecológicos, mas também para gerar pensamento crítico sobre aspectos políticos, econômicos, sociais, éticos entre outras problemáticas”*. Percebo que Branca de Neve atribuiu novos elementos ao seu conceito inicial, e busco em Leff (2001, p. 85) explicar o pensamento de Branca de Neve ao trazer o trecho *“a racionalidade ambiental se funda numa nova ética que se manifesta em comportamentos humanos em harmonia com a natureza; em princípios de uma vida democrática e em valores culturais que dão sentido a vida humana”*, princípios apontados por Leff para a racionalidade ambiental que estão ancorados em um pensamento crítico que busca compreender o sujeito em sua inteireza.

Moana, que inicialmente foi tão sucinta e vaga em sua resposta, agora fez questão de explicitar o seu entendimento, esclarecendo que a Educação Ambiental *“coloca o sujeito como protagonista das mudanças que almeja, além disso, é a educação que nos ajuda a nos compreendermos uns aos outros, considerando as diferenças, sem nos colocarmos acima dos outros”*. Essa afirmação de Moana traz elementos importantes: apesar de sermos o protagonista de nossas histórias e das mudanças que desejamos, não podemos nos colocar acima de ninguém. Tal como Freire (2014, p. 35) afirma *“não há saber ou ignorância absoluta”* e conclui que *“por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes”* (*Ibid*). Além disso, Moana alega que precisamos compreender as diferentes realidades e os diversos contextos.

Sob esse aspecto, também trago o conceito de Sininho, que novamente agrega os elementos já apontados, como o pertencimento a natureza e a valorização das relações, de forma mais contextualizada e explicada. Amadurecendo também o seu conceito, ela coloca que *“felizmente a ideia de Educação Ambiental preservacionista e utilitarista, está perdendo espaço para a educação com um viés político, visando criticidade e a compreensão da realidade.”* Ela ainda agrega outro elemento para sua reflexão, definindo a Educação Ambiental como possibilitadora do desenvolvimento integral dos sujeitos. Isso fica claro quando ela escreve que *“pensar-se como um ser pertencente ao ambiente auxilia na valorização das relações entre os seres e no desenvolvimento integral dos sujeitos, em seus aspectos físicos, sociais, psicológicos e culturais”*.

Sininho aponta a importância do ser humano sentir-se pertencente ao ambiente. A partir disso, anoro-me em Loureiro (2012, p. 36), que afirma que a Educação Ambiental contribui para *“a redefinição do ser humano como natureza, sem que este perca o senso de*

identidade e pertencimento a uma espécie que possui especificidade histórica”. Dessa forma, trago que essa redefinição está proposta na verbalização de Sininho.

Compreendo, com esses resultados, que, referente à temática Educação Ambiental, os futuros educadores agregaram sentidos e significados. Assim, o que, em um primeiro momento, era visto de forma ampla e estava relacionado com a educação das relações, com a educação para preservação, para consciência ambiental, ampliou-se em uma visão crítica e transformadora das situações atuais, ganhando novos elementos centrais, como um viés político, práticas de pertencimento, o pleno desenvolvimento do educando, compreensão da realidade, senso crítico de si e do mundo, entre outros que são fundamentais à Educação Ambiental.

Em relação à Educação Estética e aos seus conceitos e conhecimentos sobre essa área educacional, em um primeiro momento, respondendo a primeira etapa metodológica da pesquisa, a maioria dos sujeitos relatou que não sabia o que era a Educação Estética, ou seja, quatro dos seis participantes desconheciam o conceito, ou relataram não lembrar do que se trata, e os outros dois sujeitos não disseram explicitamente que não sabiam o que era, mas começaram suas respostas com expressões como: *“Imagino que...”* (Bela), e *“Acredito que seja...”* (Moana).

Apesar de um grande número de participantes não saber o que é Educação Estética, quatro sujeitos tentaram atribuir um significado de acordo com o que o nome lhes remetia. Dessa forma, dois sujeitos, apenas, disseram não saber e os quatro restantes tentaram atribuir um significado.

Destaco que dois desses significados correspondem aos conceitos sobre Educação Estética, como apresento nas verbalizações de Cinderela e Sininho ao dizerem que: *“me remete a uma educação em que o ambiente e o espaço são fundamentais na educação.”* (Cinderela), e *“acredito que aborde elementos da arte, fazendo com que os indivíduos apurem seus modos de ver as coisas ao seu redor, de uma maneira mais artística.”* (Sininho). Os elementos trazidos pelos sujeitos em suas respostas citam uma parcela de Educação Estética, e considero que alguns chegaram bem perto dos conceitos que permeiam esse tema.

Nesse sentido, Cinderela remete-me ao Duarte Jr. (2006, p. 29), ao afirmar que “os sentidos humanos são educados primordialmente pela estimulação que lhes chega do entorno, do lugar onde se vive e no qual se descobrem os múltiplos aspectos sensoriais de nossa existência”. Dessa forma, o ambiente que vivemos e o espaço em que aprendemos fazem parte da Educação Estética e das formas que sentimos e experimentamos o mundo. Sininho também me remete ao conceito de Duarte Jr. (2006, p. 23) quando ele afirma que “a arte pode

consistir num precioso instrumento para a educação do sensível” e isso se justifica por ela atuar “desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (*Ibid*). Assim, pensarmos nos ambientes e nos espaços em que desenvolvemos o trabalho pedagógico, bem como trabalhar com elementos artísticos fazem parte da Educação Estética.

Os outros dois sujeitos que buscaram atribuir um conceito para Educação Estética foram a Bela e a Moana. A primeira responde que essa educação “*se preocupa em cumprir protocolos e não em ensinar alguma coisa*”, enquanto a segunda relata que “*é uma educação que aparenta ser aquilo que não é*”. Sob esse aspecto, percebo que esses sujeitos atribuem um sentido negativo ao termo. Apesar de não concordar, acredito que são respostas interessantes de analisar.

No senso comum, difundido na sociedade em que vivemos hoje, a palavra estética está, em sua maioria das vezes, relacionada a um padrão de beleza quase inalcançável para as pessoas. Temos diversas clínicas estéticas espalhadas pelas cidades prometendo tratamentos que colocam as pessoas em um determinado padrão e as afastam de quem realmente elas são, das suas características pessoais. Nesse sentido, a “estética” está relacionada à beleza que é vista sem aprofundamentos, a uma beleza exterior. Duarte Jr. (2006, p. 19) alerta para essa crise de sentidos que, junto com a industrialização, contribuiu para a “deseducação sensível, afastando os indivíduos do contato crítico com a verdade das ruas e si mesmos”. Ele ainda afirma que “o mercado visa produzir padrões idealizados de saúde e beleza, a fim de que se consumam produtos e mercadorias, os quais, pretensamente, consistiriam no caminho para se atingir esse ‘corpo perfeito’” (*Ibid*). Essa concepção moderna que emergiu da industrialização e da propagação de informações expressa-se na postura de Moana.

Entretanto, deixo claro que a Educação Estética que trago aqui, não trata apenas do belo; não aborda o que popularmente chamamos de “para inglês ver”, mas, em vez disso, trata dos sujeitos, das relações, do ambiente em sua inteireza, considerando também o “feio”, o que causa desconforto. Isso porque ela diz respeito aos sentimentos, aquilo que nos toca e nos faz atribuir significados. Trata das nossas emoções, e estas, por sua vez, podem ser belas ou feias, agradáveis ou desagradáveis. Nesse sentido, consideramos que os adjetivos relacionados a determinadas ações, são atribuídos pelos próprios sujeitos de acordo com aquilo que os sensibiliza e os faz refletir e aprender.

É válido destacar as palavras de Meira (2007, p.27), que diz que “o conhecimento sensível advém da transformação da mensagem das emoções externas, perceptíveis, corporais, em algo mais profundo, o sentimento, privado”. A autora também ressalta que os nossos

sentidos e emoções determinam o que é importante aprendermos, porque, as “sensações não-controláveis, como tremores na musculatura esquelética, arrepios, nó na garganta, nas ‘tripas’, ‘frio na barriga’, que alertam o cérebro sobre o que é importante que ele conheça” (*Ibid*). Dessa forma, a Educação Estética, enquanto educação sensível, vai além do ensino das artes e da beleza: ela abarca nossos sentimentos e emoções.

Em relação à questão sobre as atividades de Educação Estética realizadas por eles até o momento, quatro sujeitos relatam que nunca fizeram uma atividade voltada a essa perspectiva. Mesmo os sujeitos que anteriormente tentaram atribuir conceitos não conseguem ver em suas práticas o que acreditam ser Educação Estética. Cabe ressaltar que Moana, que anteriormente atribuiu um sentido negativo, disse nunca ter feito atividade, porém Bela, disse que “*faz parte do sistema em que estamos inseridos, seguir protocolos.*”, informando que já realizou atividades do que acredita ser Educação Estética. Cinderela, apesar de dizer que já havia realizado atividades, não citou quais, para que eu conseguisse correlacionar com o sentido que ela atribuiu à Educação Estética.

A função da Educação Estética é criar momentos e experiências que possibilitem a construção de sentidos e de significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo de produção de significados é extremamente singular, ou seja, cada um constrói à sua maneira e com as experiências que lhe toca. Assim, é interessante que uma atividade dita estética seja planejada com base na possibilidade de diálogo entre os sujeitos e a atividade, contemplando, então, as percepções da turma. Os elementos podem ser variados, mas as atividades planejadas precisam, nesse sentido, serem abertas a diversas significações e possibilidades. Uma concepção de diálogo enquanto elemento integrador da educação que visa a criticidade é:

Uma relação horizontal de A com B. nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos (FREIRE, 2014, p. 93).

No decorrer das reflexões dos sujeitos, quatro deles trouxeram um conceito isolado para Educação Estética. Reitero que a proposta não era que os sujeitos trouxessem conceitos para cada temática, mas que relacionassem as leituras com a oficina de dramatização de histórias e que também respondessem em quais delas estava presente a Educação Ambiental. No entanto, a maioria dos sujeitos optou por trazer um conceito específico para Educação Estética. Isso demonstrou o reconhecimento do movimento de aprendizagem sobre essa área

educacional, ou seja, em um primeiro momento, os sujeitos disseram não conhecer o conceito ou demonstraram não saber do que se tratava, mas, assim que tiveram acesso a esse conhecimento, sentiram necessidade de expor a sua compreensão.

Nesse sentido, Branca de Neve compreende por Educação Estética o campo *“que oportuniza um espaço propício para desenvolver todos os sentidos dos educandos, ampliando sua percepção sensorial e cultural, além de construir junto aos indivíduos, valores éticos e sociais”*, enquanto Cinderela reflete que a Educação Estética *“é uma forma sensível de repensar as condições de vida no contexto social em que vivemos”*. Já Moana compreende que a Educação Estética *“apresenta possibilidades de realizar determinada atividade de diferentes formas, sem que haja limitações nela.”*, e, por fim, Bela afirma que a Educação Estética *“evidencia a linguagem artística, visando a criação de um espaço propício para a educação dos sentidos e o desenvolvimento da percepção sensorial do indivíduo.”*

Percebo, durante a análise, que elementos importantes da Educação Estética passaram a fazer parte dos seus conceitos, tais como a educação dos sentidos, a sensibilidade, as possibilidades que ela apresenta e os valores éticos e sociais. Nesse sentido, Dolci (2014, p. 27) diz que *“a criação estética é a expressão do sujeito, em que ele exterioriza e reconhece a si mesmo”*. Dessa maneira, compreendo que a Educação Estética possibilitou que esses sujeitos se compreendessem e atribuíssem elementos essenciais para a discussão e conscientização da Educação Estética enquanto campo educacional. Assim, eu constatei que, ao propor a reflexão, esses futuros educadores buscaram articulações com os temas, para contextualizarem as suas respostas, consistindo em um exercício de amadurecimento de ideias e de concepções por meio da reflexão.

Na realização do exercício reflexivo proposto por esta pesquisa, Branca de Neve expõe que *“com as reflexões a partir dos textos trabalhados, podemos ampliar o nosso olhar para uma nova perspectiva de educação”*, corroborando as afirmações que fiz anteriormente. Ela completa dizendo que essa nova perspectiva de educação propõe *“um olhar mais afetivo e sensível aos educandos, sabendo respeitar suas vivências e assim proporcionar a eles novas experiências.”*. Reconhecer e respeitar as vivências dos educandos é *“consolidar o processo educativo que exige conhecermos com quem trabalhamos e dialogamos”* (LOUREIRO, 2019, p. 74) Quando Branca de Neve fala sobre essa nova perspectiva de educação, refere-se a um termo novo para ela, apresentado, ao longo desta pesquisa, como Educação Estético-Ambiental, e esse conceito inovador para eles está presente em todas as reflexões.

Vale destacar que todos os sujeitos falaram sobre o conceito de Educação Estético-Ambiental em suas reflexões, ainda que não tivessem conhecimento sobre essa educação e,

talvez por isso, acharam importante colocar, em suas reflexões, a importância dela, ou os sentidos e os significados que atribuíram a esse tema. Nesse sentido, trago excertos das reflexões sobre a Educação Estético-Ambiental.

Branca de Neve diz que *“quando falamos em Educação Estético-Ambiental, falamos de sensibilizar o educando”*. Na sequência, ressalta que nem sempre a sensibilização será positiva, mas que, até quando a sensibilização causa estranhamento no indivíduo, ela pode ser considerada uma atividade favorável, porque *“o não gostar e o não se identificar, possibilita despertar neles e em nós mesmos, o respeito, a tolerância e a empatia”*. Nesse sentido, ela continua sua reflexão, dissertando sobre a importância de desenvolver esses temas. Considerando que vivemos em uma sociedade repleta de diversidade e condensando as suas ideias ela escreve:

A Educação Estético-Ambiental requer o olhar atento do docente para que o sujeito se desenvolva em sua totalidade, acrescento ainda que ela deve criar possibilidades de sensibilizar o educando para que ele compreenda criticamente o mundo a que pertence e toda diversidade que nele existe (Branca de Neve).

Assim, compreendo que:

A formação de sujeitos escolares em uma perspectiva crítica e transformadora requer o investimento na elaboração e na efetivação de abordagens teórico-metodológicas que propiciem a construção de concepções de mundo que se contraponham às concepções de que o sujeito é neutro; de que a educação consiste em um acúmulo e transmissão de informações; de que o conhecimento é transmitido do professor ao aluno numa via de mão única; de que a ciência e seu ensino são balizados por critérios positivistas, entre outras concepções fragmentadas do mundo (TORRES; FERRARI; MAESTRELI, 2014, p. 15).

Branca de Neve ainda ressalta, em seu texto, que a sensibilização proposta pela Educação Estético-Ambiental precisa também estar no professor, afirmando que *“nada adianta, se enquanto docentes não estivermos nos sensibilizando com o nosso educando e com a realidade de cada um”*. Por fim, destaco que Branca de Neve acredita que *“quando há sentimento, há Educação Estético-Ambiental.”*. Acrescento, ancorada em Freire (2019, p. 30), que *“não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, ‘longe’ dos alunos”*. Com isso, é necessário, em qualquer perspectiva de educação e principalmente na que se diz Estético-Ambiental, a existência de sentimento e a busca pelo reconhecimento das realidades com a qual estamos dialogando.

Compreendo que Branca de Neve trouxe muitos elementos fundamentais para sua reflexão, atribuindo às práticas docentes elementos como o afeto, a sensibilidade, o

sentimento, a realidade, a diversidade, o desenvolvimento das dimensões humanas e a crítica. Nesse sentido, considero que a inserção desse campo educacional foi um elemento que agregou diversos sentidos e significados a ela.

Alice, em sua reflexão, compreende que a Educação Estético-Ambiental *“é sentir-se tocado, é conseguir sentir-se parte do todo, é unir o estético com o ambiente e as realidades que nos rodeiam, para tornar o ser humano consciente”*. Posso dizer que Alice traz a conscientização por meio da sensibilização, o que me remete à aprendizagem por meio dos sentidos e que *“deveria ser do interesse da formação de pessoas não negar o emocional para fundamentar o racional, pois se isso ocorre nos desumanizamos, perdemos o olhar que permite ver harmonia de nosso mundo natural”* (MEIRA, 2011, p. 40). Alice também fala da relação de pertencimento do ser ao ambiente, o que remete aos objetivos centrais da Educação Ambiental, presentes no conceito de Dolci e Molon (2018), que já citei anteriormente. Alice continua sua reflexão afirmando que, por meio dessa educação, *“o ser humano é capaz de adotar uma postura diferente em suas ações, trabalhando uma forma diferente de viver e se desenvolver frente as suas relações”*. Desse modo, Alice traz, nesse excerto, a capacidade e a necessidade de construção de novos valores e novas posturas que podem transformar nossas formas de nos relacionarmos com o mundo.

Alice reflete também sobre a relação de pertencimento dos sujeitos e sobre a participação destes nas mudanças sociais, culturais e políticas que a sociedade necessita. Nesse sentido, ela coloca que a Educação Estético-Ambiental *“é o envolvimento do indivíduo com o mundo e devemos possibilitar a reflexão de que ele faz parte do ambiente, interagindo diretamente com ele, estimulando que sua participação deve ser popular e determinante”*. Completa, afirmando que *“educação é emancipação, portanto deve instrumentalizar e preparar o indivíduo para escolher livremente os melhores caminhos para a vida que se quer levar em sociedade e em comunhão com a natureza”* (LOUREIRO, 2012, p. 101).

Cinderela considera que Educação Estético-Ambiental *“é o movimento de significações do sujeito, ela considera os aspetos sócio-históricos dos sujeitos e suas vivências”*, trazendo a importância dos conhecimentos que os sujeitos constroem, ao longo da vida, como elementos constitutivos da educação e compreendendo que essa bagagem cultural e histórica faz parte do movimento de significações dos sujeitos, uma vez que *“a educação não é um processo social aleatório, e a realidade é sempre interpelada pelo acúmulo cultural que carregamos, por conhecimentos, motivações e interpelações ao que desejamos”* (LOUREIRO, 2019, p. 50). Cinderela completa a sua reflexão sobre a Educação Estético-

Ambiental refletindo que ela *“tem por finalidade transformar a realidade em um mundo melhor”*.

Dessa forma, Cinderela compreende o ato de transformar e transformar-se por meio de uma educação que visa ao reconhecimento e à articulação dos saberes extracurriculares com os curriculares. Esse excerto também aborda o pensamento crítico sobre as diversas realidades e, por fim, ela afirma que essa educação promove o *“reencontro dos seres consigo mesmo e com a arte”*. Esse reencontro está ligado a uma perspectiva na qual a *“educação é mais autêntica quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar”* (FREIRE, 2014, p. 41). Proporcionar, portanto, a criação para os educandos é *“darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”* (*Ibid.*). Refletir, se reencontrar, se conectar com a arte, com seus sentimentos e com sua essência são fatores importantes para o desenvolvimento humano, pois, ao nos compreendermos, reelaboramos nossas relações.

Moana, nesse ínterim, afirma que a Educação Estético-Ambiental *“deve fazer uso de atividades lúdicas, divertidas, agradáveis e prazerosas para os sujeitos, tornando o ensino significativo”*. Nesse sentido, Loureiro (2019, p. 69) afirma que *“o divertimento e a alegria de estar com o outro em diálogo são fundamentais”*. Ademais, Moana também relaciona um conceito que já citamos nesta pesquisa: a importância das atividades que façam sentido para os sujeitos, para que, assim, eles atribuam sentidos e significados, ao invés de apenas decorar os conteúdos curriculares.

Sininho, por sua vez, compreende que a Educação Estético-Ambiental é *“a valorização e o reconhecimento do que está por trás de tudo”*. Percebendo que essa educação possui um viés crítico, acrescento que *“quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”* (FREIRE, 2014, p. 38). Sininho ainda, em sua reflexão, considera que a Educação Estético-Ambiental *“é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, em relação a formar sujeitos críticos e sensíveis”*. Nesse sentido, Sininho compreende que, na perspectiva crítica e transformadora que a educação deve assumir, os sujeitos devem se desenvolver de forma crítica, porém sem abandonar o aspecto sensível.

Por fim, trago o entendimento acerca da Educação Estético-Ambiental. Para Bela, a Educação Estético-Ambiental *“foi ao encontro das nossas aprendizagens, correspondendo ao aprendizado vivo e não mecanizado”*. Percebo que Bela, anteriormente, compreendia a educação estética como a educação preocupada em cumprir protocolos, traz um novo sentido em sua reflexão, tanto para a Educação Estética, na qual dissertou também de forma isolada,

quanto para a Educação Estético-Ambiental, demonstrando um movimento de ressignificação da temática.

Para compreender o movimento de formação de educadores Estético-Ambientais no curso de Pedagogia, bem como para buscar correspondência entre as reflexões das temáticas com a oficina de histórias, visando à articulação entre os conceitos expressos e as histórias contadas, analiso, a seguir, as respostas que os sujeitos relacionaram a quais histórias eram de Educação Ambiental.

Dos seis sujeitos que analiso nesta pesquisa, cinco relacionaram as histórias à Educação Estético-Ambiental. Apenas Sininho não falou sobre as histórias em sua reflexão, apesar de a proposta ser essa. Destaco que, na reflexão de Sininho, não há a sua opinião. Dessa forma, Branca de Neve, Alice, Moana e Cinderela, respondem que conseguem ver a Educação Estético-Ambiental em todas as histórias, porém Bela, responde que percebeu a presença da Educação Estético-Ambiental *“na história ‘Girafas não sabem dançar’, pois a história foi contada de maneira artística, com as devidas entonações de vozes, com vivacidade e nós pudemos interagir com ela e não apenas escutá-la”*.

Bela, por sua vez, atribui o sentido da pesquisa para as dramatizações de histórias, o elemento que possibilita a interação dos ouvintes com o mundo da narrativa, porém não considera as outras histórias em sua reflexão. Nesse sentido, as outras participantes refletem que *“todas as histórias da oficina foram sensacionais e abordaram o conceito da Educação Estético-Ambiental”* diz Branca de Neve, completando ainda que *“brincando podemos sentir prazer em estar ali e ao mesmo tempo refletir sobre a importância de oportunizar aos alunos diferentes linguagens”*. Já Moana afirma que *“consigo relacionar o meu entendimento sobre os temas propostos com as diferentes formas de contar uma história apresentadas na oficina”*. Também temos Alice, que percebe a Educação Estético-Ambiental em todas as histórias, porque *“por meio de uma história dramatizada, podemos desenvolver o imaginário, a criatividade e o encantamento nos nossos educandos”*, por fim, Cinderela, que também percebe a Educação Estético-Ambiental presente em todas as histórias da oficina, visto que *“a encenação da história traz vida para ela, mesmo que apenas com a modificação da entonação vocal, facilitando a interação e a significação”*.

Considero que foi uma grata surpresa que nenhum dos participantes elegeu uma história pelos elementos naturais que ela oferecia ou não, pois os sujeitos conseguiram articular os conceitos com as narrativas de forma plural e diversa. Nesse sentido, consegui compreender que esses sujeitos, em formação inicial, começavam a se constituir educadores Estético-Ambientais, no decorrer dos caminhos metodológicos da pesquisa, demonstrando

que “a linguagem e a sociabilidade são determinações que aí se definem, pois não há existência social sem significados, sentidos e a possibilidade de criação” (LOUREIRO, 2019, p. 33).

A minha busca por compreender como ocorre o processo de formação da dimensão Estético-Ambiental dos sujeitos não se encerra por aqui. Senti a necessidade de compreender a visão deles sobre o curso de formação inicial, descobrindo se eles se constituíram ou não educadores estético-ambientais e de que forma isso refletia em suas práticas docentes. Dessa forma, propus, em minha última etapa metodológica de pesquisa, um diálogo com perguntas norteadoras para compreender esse processo na perspectiva que eles possuem.

Um ano após a coleta dos primeiros dados da pesquisa, que consistiu em quatro etapas, realizei a quinta e última etapa metodológica, com o intuito de dialogar sobre as práticas docentes, após o processo em que esta pesquisa se envolveu. Cabe aqui ressaltar que, das seis participantes, quatro realizaram estágio obrigatório com duração de dez semanas, e duas realizaram inserções de regência, com duração de uma semana.

Com o objetivo de reconhecer o processo de formação desses sujeitos, questionei se, durante a sua formação no curso de Pedagogia, as discentes percebiam práticas de Educação Estético-Ambientais que refletiram em suas práticas docentes, não considerando apenas as realizadas na disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa para crianças, jovens e adultos I e II, mas durante todo percurso do curso, visando a desvelar quais práticas presentes no curso contribuíram para a sua formação enquanto educadores estético-ambientais.

Inicialmente, a maioria dos entrevistados respondeu que percebia essas práticas durante a participação da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa para crianças, jovens e adultos I e II, período em que esta pesquisa aconteceu. Compreendo que essa resposta deve-se ao fato de ter sido nessa disciplina que conheceram o conceito. Dessa forma, refiz a pergunta, buscando encontrar práticas em outros momentos do curso, retomando os elementos que o conceito agrega e questionando as práticas ligadas a ele. Sendo assim, Alice responde que, durante o curso, lembra-se de algumas práticas: “*vimos algumas na disciplina de cotidiano da educação infantil e na disciplina de metodologia de ensino da língua portuguesa*”, ela ainda comenta que o curso é mais teórico do que prático, e que “*geralmente as práticas aparecem em disciplinas voltadas para a educação infantil*”.

Branca de Neve, nesse mesmo sentido, ressalta que os momentos reservados a práticas foram “*pouquíssimos, onde tivemos mais acesso foi na disciplina da Professora Luciana Dolci, com vocês.*”, novamente buscando relação, outra disciplina aparece, quando ela afirma

que “a professora Gabriela, na disciplina de Cotidiano da Educação Infantil trouxe diversas práticas, como músicas, contação de histórias, mas sempre voltadas para a Educação Infantil”. Branca de Neve ainda completa sua fala, explicando sua visão do curso: “durante o curso, ficamos muito focados na teoria, era muita aula ministrada com auxílio de PowerPoint, em que os professores liam os slides e acabou a aula. As práticas eram fichamento, resenha e resumo.”. Essas verbalizações demonstram o que Loureiro (2012, p. 71) reflete ao dizer que “a educação implica e é implicada por processos teóricos e práticos políticos, culturais e sociais que redefinem valores que são considerados, a uma dada sociedade, adequados a uma vida digna e sustentável (ou não)”.

Outra entrevistada que também tem um pensamento semelhante ao dos expostos acima é a Cinderela, que responde que viu algumas práticas “tanto na disciplina de língua portuguesa como na de cotidiano da educação infantil” e afirma, inclusive, que elas motivaram a sua pesquisa de conclusão de curso: “fizemos várias práticas com relação a isso, o que foi bem significativo para a minha formação e até mesmo para desenvolver meu trabalho de estágio e de TCC”. Cinderela segue explicando seu tema utilizado na escrita do trabalho de conclusão de curso, que, para a minha surpresa, versa sobre a literatura infantil e seus usos, refletindo sobre a emergência de seu gosto por histórias, que surgiu enquanto cursava Pedagogia. Assim, ela fala “foi no curso de Pedagogia que eu desenvolvi essa percepção, foi onde eu vi a importância desses momentos tanto na educação infantil como nos anos iniciais”.

Sininho responde um pouco diferente. Ela fragmenta o termo e fala das práticas vividas no curso da seguinte forma: “vimos a Educação Ambiental, como um tema transversal que perpassou muitas disciplinas, assim como vimos a Educação Estética nas disciplinas que trabalhavam artes”. Completa dizendo “sobre Educação Estético-Ambiental, pelo menos o que me recordo, só teve abordagem na disciplina de metodologia de ensino da língua portuguesa.”, afirmando, em seguida, que essa disciplina lhe proporcionou, por meio de suas práticas, “o desenvolvimento do sentido estético, do sentido ambiental, acredito que em todos nós”. Dessa forma, reelaborei a questão para abarcar as práticas e não apenas os conceitos trabalhados, e, assim, Sininho responde que viu algumas práticas em várias disciplinas do curso, mas alerta que a compreensão dos conceitos fez com que ela percebesse que “existe um sentido maior do apenas oportunizar o lúdico para as crianças por meio das atividades”, completando com a seguinte frase “não é a atividade pela atividade, mas uma atividade que faz parte de uma perspectiva educacional”.

Sininho demonstra compreender que “a atividade em si não define a perspectiva de educação ambiental com a qual trabalha” (LOUREIRO, 2019, p. 62). Ao considerar que a atividade não é um fim em si mesma, toma-a como “meio de problematizar, conhecer e transformar” (*Ibid.*). Também considero que Sininho busca seguir uma perspectiva educacional, oportunizando atividades contextualizadas e de acordo com os conceitos que possui e acredita, além de tentar uma correspondência teórica para a sua resposta, bem como, utilizá-la como suporte teórico para a sua prática de estágio, que aparecerá mais adiante.

Moana traz outros sentidos para a pergunta e também para as análises. Ela reflete, nessa questão sobre a sensibilidade dos docentes que estão no curso de Pedagogia, mostrando que alguns trazem a sensibilidade em suas práticas docentes, enquanto outros não:

Ah, foram poucos, em algumas disciplinas eu consigo perceber que alguns professores têm a sensibilidade de compreender que enquanto discentes também temos vida pessoal. Que não somos apenas alunos que chegamos cansados e não estamos a fim de fazer as coisas. Percebo que em alguns casos, quando fazemos uma reclamação de algo que não gostamos da aula, na semana seguinte a professora traz algo novo pensando na reclamação feita e considero que isso é um olhar sensível sobre a tua opinião, mas o curso em si, ainda deixa muito a desejar, ainda mais na questão prática, não só na sensibilidade de entender o aluno, mas na questão que eles dão muita teoria e quando reclamamos da falta da prática, a maioria dos professores não conseguem articular a teoria com a prática. (Moana)

Para refletir sobre esse posicionamento de Moana, trago um trecho de Freire, que afirma que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não vê e não a capta como uma totalidade, cuja as partes se encontram em permanente interação. Daí a sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário. (FREIRE, 2014, p. 26)

A reflexão sobre essa verbalização de Moana trouxe outro viés para a pesquisa, bem como para as análises, isso porque questioneei à Moana sobre as ocorrências que ela acabava de relatar, visando compreender as motivações de tal pensamento, e ela argumentou que acredita faltar experiência escolar em alguns professores universitários, comentando que “alguns professores fazem graduação, mestrado, doutorado e tornam-se professores universitários sem nunca ter dado aula em escola de educação básica”. Além disso, versou e refletiu sobre as experiências docentes dos professores, afirmando que elas interferem na

compreensão das aulas e dos conteúdos. Moana também comenta sobre a formação desses docentes, ao afirmar: *“também considero que às vezes pode ter sido o processo de formação delas que não proporcionou esse tipo de conhecimento”*, corroborando esta pesquisa, assim, ao reconhecer que o processo de constituição de educadores estético-ambientais é importante para a formação docente.

Bela, em sua resposta, opõe-se às perspectivas de suas colegas e afirma ter visto algumas práticas estético-ambientais, mas que esse tipo de práticas não atende ao seu perfil docente. Detalhando o que foi dito por Bela, compreendo que, em um primeiro momento, ela respondeu a pergunta afirmando que não via essas práticas no curso e justifica da seguinte forma: *“não, não consigo enxergar, acredito que é porque ainda não despertou em mim a visão de pedagoga, espero que essa visão seja despertada no estágio”*. Após uma pequena pausa ela, justifica *“mas pode estar relacionado também ao meu perfil, sou muito tímida, eu não gosto muito de teatro e de falar em público apesar da profissão que escolhi.”*. Essa verbalização de Bela corresponde ao sentido posto por Freire, em relação à manifestação da alienação, pois ele compreende que:

Todas essas manifestações da alienação e outras mais, cuja a análise detalhada não nos cabe aqui fazer, explicam a inibição da criatividade no período de alienação. Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. (FREIRE, 2014, p. 31)

Reelaborei, portanto, a pergunta, explicando que a questão não era somente referente ao teatro ou à disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa para crianças, jovens e adultos I e II. E. Dessa vez, posso dizer que Bela compreendeu o questionamento: *“Ah sim, acredito que é possível enxergar sim, mas não vi práticas que combinem com o meu perfil. Além disso, eu considero o curso extremamente teórico”*. Percebo, nesse sentido, que Bela se mostra resistente ao viés estético proposto nesta pesquisa, porém, ao longo do diálogo que traçamos com o norte das outras questões propostas, Bela afirma que, em suas regências (uma vez que ainda não realizou o estágio obrigatório) ela concretizou práticas estético-ambientais tanto na educação infantil como nos anos iniciais. Além disso, como veremos na sequência, Bela atribuiu sentidos favoráveis à Educação Estético-Ambiental e aos sentimentos que foram despertados nela em algumas atividades.

Compreendi que Bela, nesse momento, sentiu-se perdida em relação à sua formação. Ela não se enxerga enquanto Pedagoga e traz, veladamente em seu discurso, questionamentos internos sobre seu futuro docente, sobre, por exemplo, se ela realmente quer essa profissão

para a sua vida, mostrando, ao longo do diálogo, a importância de momentos significativos para as crianças e até retoma o tema teatro, que mostrou repulsa anteriormente, como uma atividade criadora de debates e transformadora da sociedade (esses excertos serão trabalhados mais à frente).

Questionar os momentos integrantes da formação profissional desses sujeitos e analisar suas respostas fez-me refletir principalmente sobre a teoria separada da prática em sua formação docente. Percebo, nas falas, uma reclamação sobre a maior parte do curso não entrelaçar teoria e prática, bem como compreendo que a falta de um olhar sensível dos docentes para as realidades dos educandos também faz parte de sua formação. Nesse aspecto, Loureiro (2019, p. 57) afirma que:

Se partirmos do pressuposto de que a realidade não se esgota na aparência dos fenômenos e que as particularidades se definem na relação com o contexto e a conjuntura, o cerne do processo educativo, o ato de conhecer, é o movimento que realizamos para ir além do que está posto, do ponto de vista do entendimento da situação, das explicações geradas pela articulação entre a teoria e a prática, entre categorias e conceitos que organizam de modo coerente a realidade do pensamento.

Dessa forma, considerar contextos, realidades e subjetividades da turma, dos educandos e da sociedade é fundamental para a formação docente, uma vez que o curso de Pedagogia visa a formar sujeitos críticos e aptos para a docência. Para Freire (2019, p. 149) “a prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério”. O autor ressalta que esse trabalho é feito com pessoas e que “participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nessa busca. Estamos intrinsecamente ligados no seu processo de conhecimento”. Assim, o processo de formação dos sujeitos é uma responsabilidade dos educadores que estão formando docentes que futuramente estarão em escolas.

Se buscamos, enquanto objetivo de nossas práticas docentes, um sujeito capaz de pensar criticamente a fim de transformar realidades e se buscamos, também, praticar uma educação libertadora, é necessário compreender que “pensar criticamente exige compreender as múltiplas determinações da realidade em seu movimento, a indissociabilidade entre as dimensões da vida social em um contexto histórico específico” (LOUREIRO, 2019, p. 29).

Para compreender como esse processo de formação refletiu em suas práticas, questionei o que as entrevistadas realizaram em seu estágio ou inserções. Essa questão buscou compreender se e como a Educação Estético-Ambiental permeou suas práticas.

Aqui, opto por começar com a resposta de Bela, uma vez que, durante a questão anterior, ela afirmou que ações deste tipo não combinavam com o perfil docente dela.

Causou-me surpresa, porém, quando ela respondeu o contrário, ao falar da sua regência na educação infantil, alegando: “*contei histórias com o auxílio de fantoche*” e que “*durante a regência nos anos iniciais eu trabalhei com música*”. Por fim, ela justifica que não trabalhou com outras linguagens “*porque regência é um período muito curto, dura uma semana, não dá para explorar muitas coisas*”. Diante de sua primeira resposta, imaginei que, no momento em que a questionasse sobre as suas regências, ela afirmaria não ter realizado nenhuma atividade. Além disso, justamente por a regência durar apenas o período de uma semana, esse poderia ser o refúgio para não realizar nenhuma ação de Educação Estético-Ambiental.

Branca de Neve afirma que a Educação Estético-Ambiental permeou todo seu estágio. Aqui vale destacar que Branca de Neve e Alice realizaram juntas essa etapa, sendo uma experiência valiosa e que contribuiu com esta pesquisa. Elas, em parceria, realizaram um belíssimo trabalho na Educação de Jovens e Adultos baseadas na perspectiva da Educação Estético-Ambiental. Dessa forma, alguns dados podem se assemelhar, por tratar de uma experiência única, porém Branca de Neve e Alice são pessoas distintas e, cada uma à sua maneira, contribuíram com a pesquisa, não permitindo que eu tirasse uma delas ou que as unisse em um único sujeito.

Branca de Neve relatou acerca do objetivo do projeto desenvolvido durante o estágio que realizou em parceria com a Alice. O projeto, segundo ela, tratava-se de “*uma proposta diferente, com intuito de que os alunos se sentissem pertencentes não somente a escola, mas que também se sentissem pertencentes à FURG, mostrando que esse espaço não estava distante deles*”. Ela ainda afirma que não concebia outras formas de realizar essa proposta sem ser por meio da Educação Estético-Ambiental. Destaco que esse projeto presenteou esta pesquisa ao apresentar esse objetivo, porque buscou proporcionar a jovens e adultos que estavam à margem da sociedade a relação de pertencimento, não apenas com o ambiente escolar em que cursavam seus primeiros anos de escolaridade, mas que criassem também a relação de pertencimento com a Universidade, mostrando que, se eles acreditarem em si e forem em busca dos seus sonhos, podem alcançar níveis elevados de ensino. Branca de Neve e Alice demonstram compreender, em seu processo de formação humana, que “*não existe cidadania planetária sem que o indivíduo crie o senso de pertencimento e seja cidadão de algum lugar e de um Estado-nação exercitando e redefinindo o próprio sentido de cidadania*” (LOUREIRO, 2012, p. 147). A proposta já era, por si, valiosa, mas o resultado exposto por Branca de Neve é ainda mais surpreendente: ela afirma que:

Por fim, acredito que conseguimos atingir nosso objetivo, aproximar eles da FURG, pois ao fim do estágio, tivemos o relato de uma de nossas alunas que nos disse que ao entrar na FURG, sentiu que pertencia a esse espaço, que era um lugar onde ela

queria estar e queria futuramente ocupar, que ela se via na FURG. E tudo isso graças a Educação Estético-Ambiental, porque eles perceberam que a educação não era apenas sentar e copiar, eles passaram a sentir alegria em aprender. Também tornaram-se críticos para compreender que aquilo que eles tinham e voltaram a ter com a professora regente, não é bom e que eles não conseguem aprender com a mesma facilidade. Que eles merecem mais do que está sendo ofertado (Branca de Neve).

Nesse sentido trago que:

A pedagogia Freireana está voltada à efetivação de uma educação libertadora mediante a obtenção de temas geradores que sintetizam os conflitos e as contradições provenientes das relações homens-mundo (Freire, 1987) – as quais, por sua vez, julgamos abarcar as relações existentes entre sociedade, cultura e natureza -, tendo em vista desencadear processos pedagógicos de conscientização dos educandos que, ao reconhecerem sua vocação ontológica e histórica de ser mais no mundo, poderão atuar de forma crítica e consciente para a transformação das situações limite (Freire, 1987) por eles vividas. (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 15).

Nas ações propostas por Branca de Neve e Alice para essa turma, houve a essência da educação transformadora, a essência da Educação Estético-Ambiental, e elas têm esse reconhecimento, pois afirmam que foi por meio dessa educação que conseguiram transgredir os limites impostos pela sociedade àquela turma de EJA, buscando proporcionar uma educação com “o desafio constante de entender a relação entre particular e universal, de transposição de limites e fronteiras definidos por uma linguagem hermética feita para reforçar a distinção e o poder” (LOUREIRO, 2012, p. 86). Eu tive o imenso prazer de ser convidada a participar de um momento com essa turma. Para ser sincera, a Bruxa Onilda foi convidada, isso porque a literatura infantil também fez parte desse valioso projeto e, nesse momento, pude presenciar de perto a qualidade de educação que estava sendo oferecida por essas educadoras estético-ambientais.

Alice, ao falar sobre a presença da Educação Estético-Ambiental durante sua prática docente de estágio, conta que o projeto delas emergiu do plano de ação proposto como atividade avaliativa do curso PROCORDEL, no qual participaram, e que possuía o caráter estético-ambiental, afirmando que, após a professora Luciana Dolci afirmar que esse plano de ação poderia fazer parte do estágio delas, surgiu a ideia de trabalhar com um projeto estético-ambiental com a turma. Nesse sentido, trago um excerto de sua entrevista que corrobora as afirmações acima: *“A educação estético-ambiental permeou todo o nosso estágio e nossas ações, tudo nasceu do plano de ação que confeccionamos no curso PROCORDEL”*. Alice ainda conta que, quando apresentaram seu plano de ação, *“a professora Luciana Dolci nos disse que poderíamos utilizar no estágio, aquilo já nos deixou empolgadas para colocar em*

prática”. Além disso, Alice agrega o sentido coletivo de sua formação e prática, ao reconhecer que *“também contamos com a presença de diversas pessoas que se disponibilizaram para nos ajudar e fazer algumas práticas”*.

Em concordância com Alice, acredito que a educação não se faz sozinha; os discentes fazem parte desse processo educativo, do ato educativo em si, além de toda rede pedagógica da escola que auxilia na construção do projeto de ensino. Contudo, além disso, também podemos contar com parcerias que tornam o trabalho docente coletivo, agregando valores e conhecimentos, pois possibilitam a partilha de conhecimentos variados e o reconhecimento de que juntos somos mais fortes, ou seja, reconhecem a coletividade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, *“tudo o que se puder fazer com competência, com lealdade, com clareza, com persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo e da malvadez é válido e importante”* (FREIRE, 2019, p. 166)

Além disso, ao considerar que a Educação Estético-Ambiental ocorre por meio de experiências significadas, que acontecem por meio das relações entre sujeitos envolvidos no processo, contar com a colaboração de sujeitos exteriores, que podem agregar sentidos a algumas experiências é também uma atitude estético-ambiental.

Nesse ínterim, Cinderela relata que as práticas estético-ambientais estavam presentes durante todo o seu projeto de estágio, que era sobre *“escrita criativa”*. Ela justifica que essas atividades são essenciais nos anos iniciais para que o processo seja mais do que a mecanização e sistematização do ensino. Conta também que as histórias estiveram presentes durante as dez semanas de estágio e que consistiam em um eixo norteador de atividades e de conhecimento. Um excerto sobre suas atividades estético-ambientais que corroboram, nesse sentido, diz que:

Realizei muitas atividades Estético-Ambientais durante o estágio, pois considero que principalmente nesse momento de alfabetização, de primeiro e segundo ano, esses momentos são essenciais para eles para que desenvolvam a relação e o contato com o mundo da leitura e da escrita, faz parte do processo que eles estão passando, criando e testando hipóteses de escrita, conhecendo a correspondência fonema e grafema, e o que percebo é que em muitos casos fica somente na mecanização e sistematização e as práticas que podem contribuir para que o processo seja mais significativo não são desenvolvidas nos anos iniciais (Cinderela).

Cinderela aponta para a falta de atividades estético-ambientais durante os anos iniciais, alertando, com isso, sobre a importância dessas atividades para a compreensão e o desenvolvimento das crianças. Essa verbalização está em correspondência com Freire (2019,

p. 167) quando ele diz que “é preciso estimular a imaginação dos educandos”. O autor também afirma que é “a imaginação que nos leva a sonhos possíveis” (*Ibid.*). Cinderela realizou estágio em uma turma de segundo ano do ciclo de alfabetização dos anos iniciais. Ela também conta sobre diversos caminhos metodológicos que afirmam as suas ações de Educação Estético-Ambiental, que trabalharei mais adiante, por tratarem-se de metodologias de dramatização de histórias, que possuem outro viés de análise nesta pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Sininho conta que, durante a realização do seu estágio no nível I da educação infantil, realizou variadas atividades estético-ambientais com as crianças da turma. Afirmou, também, que a participação da escola e as propostas coletivas dela também abordavam o sentido da Educação Estético-Ambiental, promovendo o teatro e as histórias de literatura infantil, assim como assegura que “*as atividades dos meus planejamentos foram bem diversificadas, eu procurei trazer atividades que envolvessem e desenvolvessem todas as linguagens das crianças e que proporcionassem experiências diversas para eles*”. Nesse viés, destaco um excerto do nosso diálogo, quando ela relata que.

Sim, tivemos algumas atividades que envolveram o teatro com a turma, ouvimos muitas músicas, nós criamos músicas a partir das músicas que ouvimos, construímos instrumentos musicais, trabalhamos com vídeos, com os sentidos, como o paladar e a visão, tivemos uma atividade onde as crianças eram vendadas e experimentavam os alimentos tentando adivinhar o que era, trabalhamos com a audição, o olfato, procurei trabalhar todos os sentidos com eles e deixar os sentidos deles bem aguçados, e além de todas as atividades e práticas que desenvolvi dentro da sala de aula, ou nos outros espaços da escola, também participamos de muitos momentos em que a escola propunha teatro e contação de histórias. A participação da escola também foi essencial para os meus planejamentos durante o estágio (Sininho).

Compreendo que a gestão escolar contribui para a realização de trabalhos que oportunizem o viés crítico e sensível em práticas pedagógicas. Cada escola tem sua proposta, seus recursos e seu pessoal. O sentido coletivo da educação evidencia-se ao compreendermos que “a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2019, p. 181). Apesar dos caminhos metodológicos estarem ligados ao perfil do professor, a escola e a sua gestão podem contribuir e propor atividades, assim como podem servir como impedimento para a prática pedagógica.

Moana e Bela, até o momento desta pesquisa, não haviam realizado ainda o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, porém tiveram experiências de inserção de regência durante o último ano (2019), podendo contribuir com suas práticas após as primeiras etapas

metodológicas deste estudo. Dessa forma, Moana, questionada sobre as atividades estético-ambientais que desenvolveu, responde ter feito variadas práticas, mesmo que em um curto período de tempo que consiste a regência.

Várias, por exemplo, na inserção dos anos iniciais eu peguei uma turma de primeiro ano, nós trabalhamos a questão da alimentação saudável e era em uma escola de periferia, refletimos e pensamos muito em como levar a questão da alimentação saudável para crianças que moram na periferia e muitas vezes não tem acesso a alimentos diferentes, como algumas frutas e tal. Então, tivemos a sensibilidade de no primeiro dia antes de levar um monte de comidas e frutas, perguntar como era a alimentação diária deles, para sabermos primeiro o que íamos levar, mas sem tirar deles a oportunidade deles conhecerem o novo, mas trazer isso como novo e não como algo que eles deveriam conhecer (Moana).

Moana traz, nesse primeiro excerto de sua entrevista, o elemento que norteou boa parte do nosso diálogo: a sensibilidade do educador perante o educando, assim como a valorização dos conhecimentos anteriores e extraescolares dos educandos. Ela buscou, com isso, avaliar o que poderia propor dentro da temática que escolheu para sua prática docente. Logo em seguida, ela traz a proposta que realizou após essa avaliação:

Então, passamos essa semana falando de alimentação saudável, assistimos alguns vídeos e o último dia foi o mais incrível, fizemos uma salada de frutas que eles prepararam e tudo aquilo de se preparar, colocar a touca, cortar as frutas com uma faca de plástico, nós só descascamos as frutas, tudo eles mesmos que cortaram, no final quando fomos comer, as crianças estavam empolgadas levando para as professoras e falando que foram elas que fizeram, foi incrível ver a empolgação deles em participar e ter algo feito por eles, fazendo com que eles se sentissem importantes. E eu vejo muito a educação estético-ambiental nisso, de aproveitar o potencial das crianças, que às vezes não é explorado na escola (Moana)

Moana ressalta a importância da experiência vivida para a constituição humana e a relevância dos sujeitos participarem do seu processo educativo. Ela utiliza práticas e linguagens que dialogam com as crianças, o que reforça com o pensamento de Meira (2007, p. 29), ao dizer que “corpos acordados necessitam de vivências complexas sensíveis”, citação que mostra a importância de vivenciar momentos do seu próprio processo educativo. Nesse sentido, Moana abarca, em seu discurso, o seu próprio desenvolvimento enquanto sujeito e enquanto educadora estético-ambiental, mostrando que, em seu processo de formação, ela compreendeu conceitos importantes que, às vezes, não são levados em consideração, e isso fica mais evidente quando ela fala:

Às vezes a professora pode até querer fazer práticas assim, mas nunca fez, falo isso porque mandamos fotos para ela do piquenique que fizemos no gramado para

comer a salada de frutas e ela respondeu que nunca havia pensado em pegar um TNT e colocar ali para eles lancharem fora, compartilhando o lanche e considero que foi até bom, porque conseguimos ativar isso nela, o que me deixou muito feliz. Mas considero que isso vem muito da formação, às vezes queremos fazer algo diferente, mas não temos exemplos de práticas que podem auxiliar no desenvolvimento da criança (Moana).

Considero que o processo de formação dos sujeitos é essencial para que sua prática atenda aos objetivos de qualidade da educação. Sabemos que, se formos quantificar a educação, seremos levados a um sistema educativo tradicional, que não se preocupa com o sujeito, com suas dimensões humanas e com seu contexto histórico-cultural, dando atenção apenas aos conteúdos, de forma a quantificá-los ao invés de qualificá-los. Concordo que a Educação Estético-Ambiental visa:

Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo e explicá-lo são portanto, acontecimentos que se efetivam na linguagem, porém, a linguagem em si não produz transformação. Ao indagar-se, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza a sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (Freire, 1980) e, ao exercer sua liberdade de escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, muda sua posição diante do mundo (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 158)

Com vistas à constituição de educadores estético-ambientais durante o curso de Pedagogia, compreendo que esta pesquisa conseguiu desenvolver a promoção desse viés educativo. Percebo que sujeitos que a princípio tinham uma visão ampla sobre os campos de conhecimento constitutivos da Educação Estético-Ambiental, após os caminhos metodológicos percorridos ao longo desta pesquisa, refletem, em suas práticas, as experiências vividas e significadas por eles.

Além disso, compreendo em seus discursos, a essência dos conceitos abordados, demonstrando claramente o quão valioso foi ter o acesso à Educação Estético-Ambiental em sua formação, não apenas em formas práticas, como fazem alguns docentes, mas conceitualmente, podendo servir de alicerce para as suas propostas pedagógicas, resignificando suas práticas de sentido e de perspectivas.

4.2 A LEITURA DE MUNDO DRAMATIZADA POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICO-AMBIENTAIS

Essa categoria de análise corresponde à compreensão dos sentidos e significados atribuídos à literatura infantil e às suas práticas pedagógicas. Assim, analiso dados referentes

aos conceitos que eles possuem sobre a literatura infantil e a sua importância pedagógica aos sentidos gerados pela oficina de dramatização de histórias e às suas práticas de literatura em uma perspectiva estético-ambiental. Nesta categoria, também trago resultados que surgiram das práticas de leitura realizadas por esses sujeitos, momento que rendeu muito diálogo e confidências emocionantes possibilitadas pela leitura de mundo dramatizada.

Inicialmente, em uma avaliação diagnóstica sobre o que esses futuros educadores compreendiam sobre a prática de contar histórias para as etapas de ensino, incluo nelas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental - busco compreender qual a importância que eles atribuem a essas experiências com a literatura infantil.

Das seis participantes que compõem esta pesquisa, quatro delas já tinham realizado inserções de regência, por períodos de uma semana, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental como na educação infantil, porém somente duas responderam com clareza sobre a sua prática, sendo elas Branca de Neve, dizendo que *“no planejamento de regência dos anos iniciais, utilizei histórias para trabalhar o lúdico”* e Cinderela, ao contar que *“inclusive levamos livros infantis para que ficassem disponíveis em uma turma de 2º ano”*.

Em relação à leitura para proporcionar o lúdico, remeto-me à leitura sensorial de Martins (2006, p.40), em que a autora apresenta a importância desse tipo de leitura para a compreensão de nós mesmos enquanto seres no mundo, para a autodescoberta dos nossos sentimentos em relação a ele e tudo que nele há.

Essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea à leitura emocional e racional. Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamos-nos revelando também para nós mesmos. (MARTINS, 2006, p. 40-41).

Vale dizer que Moana e Bela ainda não haviam realizado inserções de docência, portanto, responderam que não. Já Alice e Sininho não falaram de suas práticas docentes. Alice, por sua vez, falou da importância da literatura infantil no trabalho com a infância, sem relacionar com qualquer prática, escrevendo o seguinte: *“a contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e principalmente para desenvolver futuros leitores”*. Compreendo, em relação a esses futuros leitores, que *“nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos”* (MARTINS, 2006, p. 23). Nesse sentido que surge a importância de agregar ao

processo educativo a compreensão do ato de ler como um processo de conquista, de autonomia e de criticidade.

Sininho falou de sua experiência com as crianças que convive em seu cotidiano familiar respondendo: *“leio para as crianças que ficam comigo, com idades entre 2 e 5 anos, vario o modo de contar, a abordagem, mas eles têm muito interesse por histórias”*. A participante também fala de uma atividade planejada, mas ainda não executada. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, Sininho ressalta o quão importante é que as crianças tenham acesso ao mundo da literatura no convívio social e familiar.

Em relação à importância atribuída aos momentos de partilha de histórias no ambiente escolar, Branca de Neve ressalta que *“contar histórias para crianças é desenvolver o imaginário e atrair as crianças à leitura”*. Já Alice responde que *“é importante tanto para educação infantil, como para os anos iniciais, pois possibilita trabalhar o lúdico no processo de ensino aprendizagem. A contação de histórias deve proporcionar prazer às crianças”*. Nesse viés, Cinderela afirma que *“é fundamental para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da criatividade e do interesse pela leitura desde cedo”*. Compreendo que *“a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas – de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos.”* (CADEMARTORI, 2010, p. 33), portanto gerar prazer é também gerar significados.

Moana responde que percebe o momento de partilha como *“uma ação que ajuda a conciliar as práticas diárias com a teoria”*, ressaltando nesse sentido que *“não há prática sem teoria nem teoria sem prática* (FREIRE, 2009, P. 77) e, por fim, na opinião de Bela, o momento de partilha de histórias *“é necessário para aguçar a imaginação e também dar início ao exercício de reflexão e argumentação”*. A imaginação é importante, porque *“através da história, é a dimensão simbólica da linguagem que é experimentada, assim como a sua conjugação com o imaginário e o real”* (CADEMARTORI, 2010, p. 62)

As respostas são variadas, mas destaco que, em algumas delas o momento de partilha de histórias foi relacionado a proporcionar o lúdico. Mesmo com apenas seis sujeitos, é possível encontrar heterogeneidade, porque cada sujeito é único e compreende as situações de acordo com suas vivências e sentimentos. Assim, *“lidar com a heterogeneidade, com respostas diferentes, implica a percepção da experiência histórica, acumulada pelos sujeitos”* (RANGEL, 2005, p. 158). Compreendo, portanto, que aprendemos e compreendemos o mundo de maneiras diferentes.

Destaco, pelo menos de início nesta pesquisa, as respostas de Bela e de Moana em que ambas refletem criticamente sobre esses momentos e seus benefícios. Dessa forma, para que a leitura de mundo consiga ser feita e transformada por meio da literatura infantil, é necessário que os momentos de partilha sejam construídos com base nos sujeitos, na criticidade, no contexto sócio-histórico e na abertura para diálogos que venham a se estabelecer por meio dessa experiência. Para Freire (2009, p. 11), “a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Essa percepção das relações entre o texto e o contexto não é apenas atributo para o professor, mas para a sociedade que buscamos, fazendo com que os leitores compreendam o mundo de maneira crítica.

Diante disso, durante a análise dos dados gerados pelas reflexões dos sujeitos acerca da oficina, percebo o desenvolvimento de suas concepções sobre esses momentos de partilha, apesar de um dos objetivos da oficina ser oportunizar uma experiência que gerasse sentidos e significados acerca da importância desses momentos de partilha e de dramatização de histórias para os educandos, durante a análise dessas reflexões eu fui presenteada enquanto pesquisadora, com reflexões que de certa forma, causaram-me surpresa.

Começamos uma pesquisa com objetivos e metodologias para alcançá-los. Imaginamos alguns resultados, suplicamos por outros, mas o ato de pesquisar seguindo todos os passos traz surpresas e novos encaminhamentos para o tema. Há momentos em que não temos certeza de que atingiremos nossos objetivos. Pensamos em desistir, em “mudar o rumo”, em “ajustar as velas”, porém, aos poucos, tudo se encaixa, e as surpresas determinam resultados inusitados, que ampliam a proposta de pesquisa. Dito isso, voltamos às reflexões dos sujeitos.

Nesse sentido, Branca de Neve, em sua reflexão, escreve que a oficina de dramatização de histórias *“possibilitou aproximar a educação das vivências dos alunos e isso é muito mais do que educar, é respeitar as diferenças e a cultura que cada um tem, possibilitando outras linguagens e outras formas de pensar o mundo”*. Ainda, sob esse aspecto, Branca de Neve afirma, com isso, que os momentos de partilha de histórias com diferentes linguagens, como a dramatizada, possibilita que tenhamos novas formas de conceber o mundo, remetendo à transformação de visões e de leitura de mundo. Percebo que, nesse momento de reflexão sobre a experiência vivida, ela reafirma que essa metodologia atende à perspectiva da Educação Estético-Ambiental e que, mais que isso, pode ser uma forma de trabalhar com as diversas leituras de mundo. Essa forma de pensar a Educação Estético-Ambiental remete-me à Dolci (2014, p. 170), que afirma:

Acredito que na Educação Estético-Ambiental, no sentido de proporcionar a experiência de um processo e de um percurso crítico que conduzam o professor e o aluno a compreenderem melhor o mundo, compreenderem quem são, o que podem ser e como chegaram a ser quem são.

Da mesma maneira, Alice reflete que a oficina mostrou que práticas diferenciadas de leitura podem desenvolver a aproximação com a realidade objetiva e subjetiva do educando. Ela afirma o seguinte: *“Por meio da partilha de histórias é possível a aproximação com as vivências do educando e com a sua leitura de mundo”*. Dessa forma, Alice corrobora as afirmações de Branca de Neve e agrega força ao viés crítico e transformador da prática de dramatizar histórias, isso porque, “girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão” (FREIRE, 2019, p. 53).

Em concordância com o que está sendo explicitado, Bela, ao refletir sobre a oficina e as histórias que nela foram partilhadas, oferece mais um adendo a essa prática pedagógica, dizendo *“acredito que as histórias contadas em nossa oficina remeteram uma forma de sensibilização de nossas emoções por meio da estética, auxiliando no processo de compreensão de nós mesmos e do outro”*. É de suma importância que sejamos íntimos de nosso próprio mundo, porque, “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE, 2009, p. 15). Bela afirma que a oficina mexeu com o seu emocional, fazendo-a praticar a empatia para compreender o outro. Desse modo, percebo que ela conseguiu vivenciar a experiência e atribuir sentidos e significados positivos para essa ação. Esse tipo de leitura é classificada por Martins (2006, p. 51) como leitura emocional na qual “emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro”.

Moana, Cinderela e Sininho não trouxeram, em suas reflexões, os sentidos e os significados atribuídos à oficina. Lembro-me de que, por compreender que o exercício de construção de uma reflexão é individual, e os sujeitos elencam o que consideram importante, o eixo norteador não pedia que refletissem sobre esses sentidos, portanto, elas não refletiram sobre isso. Entretanto, durante o diálogo com elas, no momento em que falamos sobre a oficina, e quando questionei os sentidos e os sentimentos gerados por ela, - vale reforçar que esse questionamento fez parte do diálogo com todos os sujeitos, porque esse quinto momento metodológico objetivava essa compreensão – os sujeitos verbalizaram da seguinte maneira:

A oficina me fez refletir sobre a falta que essa metodologia me fez quando criança, eu fiquei tentando reviver memórias sobre as histórias na minha infância, lembrar se eu tive alguma prática daquelas e eu não lembro. E como é triste isso, estar grande ali, vivendo tudo e gostando, então me coloquei no lugar da criança e pensei o quanto seria legal ter vivido isso na infância, agora adulta, com toda personalidade formada eu fiquei encantada e refleti muito, imagina ter essa possibilidade enquanto criança, seria maravilhoso. Fiquei pensando nisso, é um sentimento de angústia em não lembrar de ter tido, mas também um sentimento de felicidade de estar vivenciando ali e futuramente poder oportunizar para meus alunos (Moana).

Moana reflete sobre suas experiências anteriores, buscando, em sua infância, momentos como os da oficina, porque considera que foi uma experiência valiosa. Ela gostou da oficina, sentiu prazer e colocou-se no lugar de uma criança ao escutar as histórias. Moana relata que viveu um misto de sentimentos, gerados por sua tentativa de reviver memórias em articulação com a felicidade de viver aquela experiência. Martins (2006, p. 19) afirma que “a psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente”, e, nesse sentido, compreendo que Moana não encontra memórias significativas sobre atividades de leitura ao vivenciar a oficina, porque as atividades que a ela foram oferecidas não a impressionaram na infância. Essa constatação traz tristeza à Moana, por lembrá-la de que não teve a oportunidade de viver esses momentos quando criança.

Entretanto, Moana não sucumbe à angústia e à tristeza de não ter vivenciado momentos significativos e ao refletir sobre a falta que essas práticas fizeram em sua vida, ela afirma que quer proporcionar futuramente aos seus educandos, experiências e vivências que gerem sentidos e significados na vida deles, que gerem uma alegria semelhante a que ela sentiu já adulta durante a oficina.

Cinderela diz que se sentiu estimulada pelas “*práticas de leitura diversificadas*”, por compreender que “*existem varias formas de apresentar uma história, assim como vocês nos apresentaram, dando ideias para uma prática diferenciada*”. Cinderela ainda comenta que essas práticas foram importantes para a escrita de sua pesquisa de conclusão de curso, bem como para basear as suas práticas docentes de estágio.

Sininho diz que sentiu prazer por tratar-se de “*uma prática ligada à teoria, ou seja, a práxis da educação, possibilitando que consigamos compreender algumas visões de mundo*”. Desse modo, Sininho considera que, por meio das interações com as histórias proporcionadas pela dramatização, ela conseguiu compreender visões de mundo diferentes da que tinha.

Assim, “como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 2014, p. 60).

Nesse mesmo sentido, trago Loureiro (2012, p. 51), que afirma que “o ser humano é um ser teórico-prático e as transformações das condições de vida se dá pela atividade unitária entre agir e pensar”. Assim, considerar a práxis educativa é essencial para promovermos atividades com o intuito de transformar a realidade objetiva dos sujeitos, que, ao compreenderem seus mundos, reconhecem as situações problemas que precisam ser superadas e transformadas.

Destaco que Bela, ao ser questionada em relação aos seus sentimentos e aos seus sentidos, reflete, em seu diálogo, que a oficina traz possibilidades valiosas para a prática docente, além de afirmar que a dramatização de histórias gera sentimentos para as pessoas em geral, justificando da seguinte forma:

Não tem como não despertar sentimentos, porque é diferente tu fazer uma leitura para estudo, do que tu fazer uma contação de histórias, porque dentro de uma contação de histórias tu vais trabalhar com o imaginário da criança, tu vais estimular outras linguagens e vivenciar outro universo que vai despertar tudo dentro de uma criança e a oficina te dá os instrumentos necessários para isso (Bela).

E, ainda, Bela ressalta a importância de trabalhar com as linguagens dos sujeitos e a necessidade de promover o desenvolvimento do imaginário da criança, atitudes tão fundamentais para a constituição de pessoas criativas, críticas e ativas. As linguagens e o imaginário possibilitam que o homem compreenda a sua realidade e a sua capacidade de criação. É nessa capacidade de criação do homem, inclusive, que podemos transformar realidades, porque, “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 2019, p. 38). Sendo assim, apesar de considerar que práticas de Educação Estético-Ambiental não são parte do seu perfil docente, Bela fala sobre os sentidos e os significados que a experiência de vivenciar a história pode gerar nos educandos.

Branca de Neve afirma que se sentiu “*tocada pelas histórias, além de proporcionar ideias para o estágio*”, e reforça que teve inúmeros sentimentos ao longo das histórias: “*senti curiosidade para conhecer o Grifalo, por exemplo e muitos outros*”. Comenta também que percebeu que as histórias podiam ir além da narração, sendo, inclusive, um meio para trazer diversos assuntos e temáticas importantes para o diálogo em sala de aula. Nesse sentido, trago que “quando uma leitura – seja do que for – nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a

curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças – aí então deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura – o emocional.” (MARTINS, 2006, p. 48).

Alice, por sua vez, elege a diversão como um elemento sentimental despertado pela oficina, dizendo que *“as histórias foram divertidas, envolventes, quando percebi, já estava imersa naqueles contextos”*. Ela ainda afirma que viver esses momentos fez com que usasse como base nos seus planejamentos: *“gostei tanto que utilizei no estágio”*. Freire (2019, p. 69), ressalta que se “estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer”, elementos essenciais para uma educação que busca a emancipação, “teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação” (*Ibid.*). Além disso, Dolci (2014, p. 167) afirma que os professores “com a experiência estética, então, ampliam os próprios horizontes e promovem a melhoria na atividade humana”. Alice reforça o sentido de leitura por prazer, destacando também que, quando vivemos uma experiência que produz sentidos positivos, tendemos a reproduzi-la em nossos contextos. Ela sentiu necessidade de proporcionar, em sua prática docente, momentos de partilha, nos quais seus educandos pudessem interagir com outros mundos, com outros contextos e com outras realidades. Dolci (2014, p. 167) explica que “por tratar-se de uma experiência que os formou, os impactou e significou”, ou seja, os sujeitos tendem a modificar suas formas de pensar e agir no seu fazer docente.

Compreendo que as leituras de mundo dos sujeitos são singulares; cada um, de acordo com as suas experiências (e com a forma que lidam e significam essas experiências), constrói, amplia e até transforma a sua leitura de mundo. É como diz Raul Seixas, em sua música “Metamorfose ambulante”: “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo[...]”. Assim, à medida que vivemos e aprendemos, por meio de nossas vivências, vamos reconstruindo nossas opiniões, transformando alguns valores e sentimentos. Tal como a lagarta, que sofre transformação de seu estágio inicial, tornando-se uma borboleta, assim somos nós também cheios de metamorfoses durante a vida, e creio que, por meio da leitura dramatizada, podemos sofrer transformações em nossas leituras de mundo. Nesse sentido, Meira (2011, p. 42) afirma que “o tipo de experiências e conhecimentos providos pela Educação Estética incidam de forma direta nas escolhas – em relação a si e aos seus futuros alunos – e na forma como serão propostas: a) ou metamorfoses do sensível, criadoras, ou b) modelos prontos”.

Diante do exposto, questionei os meus sujeitos acerca das possibilidades criadas por meio da leitura dramatizada, compreendendo que eles se constituíram como educadores estético-ambientais, por meio de etapas metodológicas voltadas para o mundo da literatura

infantil e suas formas de dramatização. O objetivo desse questionamento consistiu em compreender a opinião dos participantes sobre as possibilidades de leitura de mundo por meio das dramatizações realizadas durante a oficina. Nessa questão, abordei duas histórias dramatizadas na oficina, a saber, “A verdadeira história dos três porquinhos” e “O casamento da Bruxa Onilda”, liberando que os sujeitos falassem sobre como a leitura dramatizada, de forma geral, pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos.

Alice foi a única a fazer correspondência direta sobre as histórias mencionadas na elaboração da questão. Desse modo, Alice afirmou que *“podemos trabalhar com a diversidade e os estereótipos na história da Bruxa Onilda e. na história dos três porquinhos, podemos trabalhar as diversas versões de uma mesma história”*, mas, apesar de elencar situações em que o trabalho com essas histórias seriam interessantes, ela trouxe que *“além disso, com o auxílio das histórias em geral, conseguimos trazer para o debate as questões do cotidiano”*.

Sem referência às histórias, Moana, de forma geral, afirma que, por meio das dramatizações, é possível *“trabalhar a timidez, promovendo a participação da criança, trazendo esta criança para viver a história, além de contribuir na influência à leitura, à paixão por ler e ao gosto pelas histórias”*. Essa verbalização faz parte do “significado mais profundo da escrita e da leitura, supõe uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica” (RANGEL, 2005, p. 28), uma vez que Moana compreende as dramatizações de histórias como um meio de promover a participação da criança.

Cinderela também contribui, de forma genérica, apresentando que acredita que, por meio de valores, as histórias contribuem no aprendizado das crianças, afirmando que:

Eles aprendem sobre grupos sociais, sobre culturas, sobre o próprio vocabulário, eles vivenciam isso. Então na verdade, através da escuta da história, eles vivenciam o que eles aprendem, como conteúdos e como temas transversais. Tornando esse momento mais significativo para o processo de desenvolvimento deles (Cinderela).

Cinderela atenta para a aprendizagem por meio da vivência e da experiência dada por meio das dramatizações de histórias e não apenas por meio da leitura desta, demonstrando uma prática em que o conhecimento é vivo e significado pelos sujeitos, possibilitando assim, uma experiência que qualifica e atribui sentidos para o conhecimento curricular ofertado na escola. Assim, “o ato educativo se dá aqui fundamentalmente pela contação de histórias e de relatos, pela vivência corporal”. A partir desses trabalhos “com conteúdos que daí emergem e

pela reflexão propiciada”, portanto, é possível “transcender a experiência” (LOUREIRO, 2019, p. 89). Esse tipo de aprendizagem requer:

Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária na sociedade brasileira hoje. (SILVA, 2008, p. 24)

Bela declara que podemos, por meio das dramatizações, levantar e trabalhar com diversas situações-problemas em aula, envolvendo o cotidiano dos sujeitos que fazem parte do processo educativo. Trago um excerto do nosso diálogo em que ela afirma:

Conseguimos por meio das dramatizações trabalhar com as situações-problemas que envolvem a turma, como por exemplo, eu lembrei agora dos teatros que fizemos na disciplina, que geralmente o que aparece são situações que nos incomodam dentro da sociedade, a gente fala de política, de abandono, de preconceito, enfim, tudo o que está ali fervendo na sociedade, vai cair no teatro, na arte, e acredito que a educação é para isso (Bela).

Bela traz um importante elemento: a educação pela arte, reconhecendo-a como um elemento educativo que visa à identificação e ao trabalho com as situações cotidianas e educativas dos sujeitos. Essa verbalização de Bela remete ao “processo de leitura, proposto por Freire, dá-se a partir de temas significativos à experiência do aluno e não subjugados aos critérios do professor” (RANGEL, 2005, p. 34). Além disso, Bela recorda uma atividade que, apesar de não fazer parte das etapas metodológicas desta pesquisa, ocorreu durante a disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa para crianças, jovens e adultos II, em que realizei o estágio e as etapas deste estudo. Tratava-se de uma proposta em que os alunos contassem alguma história por meio do teatro. Essa esquete precisava ser escrita e pensada por eles. Nesse sentido, surgiram inúmeros problemas societários que os educandos vivenciaram. Consistiu em uma atividade interessante que, em uma próxima pesquisa, tenho o intuito de abordar, por tratar-se de literatura popular que externaliza a realidade vivenciada pelos sujeitos. Assim, “o oral completa-se com o visual, não é só a história que importa: é a maneira de contá-la. São as expressões fisionômicas, a voz, os trajetos, as onomatopeias, toda a dramatização” (MEIRELES, 2016, p. 82)

Branca de Neve fala de como as histórias podem oferecer uma metodologia de trabalho para as situações-problemas e, em seguida, conta parte de sua experiência docente. A participante cria uma relação entre a oficina e sua prática, mostrando alguns pontos em que

conseguiu avançar com a sua turma de EJA, por meio da literatura infantil. Dessa forma, trago um excerto de Branca de Neve, que expõe:

É possível puxar coisas do cotidiano, porque tu estás contando uma história que é fictícia, mas o problema pode estar acontecendo dentro da tua casa ou na vida dos teus alunos, pode ser parte das vivências da turma, assim, podemos nos identificar com a história e o sujeito não precisa se expor e esclarecer o que está vivendo, mas estarmos trabalhando com isso de maneira mais suave, apresentando o problema em outro contexto, isso ajuda a adquirir confiança, dessa forma vamos quebrando o gelo, conquistando a confiança do aluno. E acredito que, durante todas as etapas da educação, desde crianças, até adultos, o que precisamos, em primeiro lugar, é conquistar a confiança do sujeito. (Branca de Neve)

Branca de Neve apresenta a importância de planejar a inclusão das histórias e as metodologias utilizadas dentro do contexto escolar. Precisamos escutar o que o nosso educando tem a nos dizer, mas ele não tem a obrigação de contar coisas que o ferem ou que podem gerar qualquer estranhamento. Sobre a importância do planejamento, nas ações docentes, trago que “a prática exige também o seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar” (FREIRE, 2009, p. 84). Além disso, Branca de Neve atenta para a conquista da confiança dos sujeitos, indicando que o educando precisa confiar no educador para abrir seu mundo, possibilitando que o educador resignifique a leitura de mundo do educando. Nesse ínterim, Branca de Neve relata acontecimentos do seu estágio, como forma de exemplificar suas ações baseadas na dramatização de histórias.

Nosso projeto que emergiu da semana da literatura infantil, onde trabalhamos os clássicos e versões dos clássicos, começamos com a “Chapeuzinho Vermelho” em sua versão original, após levamos uma versão da Leila Cassol, aqui do Rio Grande do Sul, para trazer a regionalidade da linguagem e trabalhamos com a “Chapeuzinho Amarelo” do Chico Buarque, que trabalha os medos, onde surgiram vários medos deles, pois por meio de uma história infantil que fala dos medos, eles conseguiram associar com a vida deles, com seus próprios medos, trazendo assim os medos que eles sentem do que os outros pensam, medo de estar na escola e tantos outros que surgiram do debate da história que trouxemos, mesmo sendo histórias infantis. (Branca de Neve)

Compreendo que o trabalho de Branca de Neve em conjunto com Alice, durante o estágio obrigatório, na modalidade de EJA, movimentou sentidos e sentimentos nos sujeitos, conquistando a confiança dos educandos em abrir seus mundos, muitas vezes negados e negligenciados. Destaco que elas foram educadoras que estavam abertas para o diálogo e, criticamente, ensinavam mais que letras e conteúdos: ensinavam a autoconfiança e estimulavam seus maiores sonhos. Estar aberto ao diálogo “é exigência para potencializar os

saberes que se entrecruzam, organizando suas práticas e possibilitando a criação livre do conhecimento” (LOUREIRO, 2019, p. 51). Assim, essas educadoras estavam, em suas práticas docentes, criando a possibilidades de construção de conhecimentos livres e autônomos.

Sininho também contribui com a sua prática para evidenciar as possibilidades das dramatizações de histórias nas ações docentes. Ela tem um relato emocionante, que vem ao encontro do que esta pesquisa se propõe. A participante conta os atravessamentos que vivenciou e que infelizmente ainda são rotineiros em nossas escolas e reafirmam a necessidade de compreendermos nossos educandos e suas realidades, a fim de construir possibilidades de ações que visem à transformação desses duros cenários:

Eu tive muitos atravessamentos que interferiram diretamente no meu trabalho pedagógico na sala de aula, muitas crianças chegavam em aula com fome, eu sofri violência física de uma criança que era muito violenta, que me falava coisas do tipo ‘eu vou te matar’, ‘vou quebrar os teus ossos’, ‘eu não te aguento mais’, ‘tu és insuportável’, ‘tu és muito chata’, coisas que à medida que o tempo foi passando eu fui percebendo que ele escutava aquelas coisas em algum lugar e reproduzia na sala de aula. Em relação a esse contexto e as situações que ocorriam eu fui conhecendo o modo de pensar, de viver e de agir dessas crianças por meio das histórias, foi onde eu comecei a compreender o porquê que aquelas coisas aconteciam dentro de sala de aula. (SININHO)

Nesse sentido, Silva (2008, p. 14) afirma que “o ato pedagógico envolve sim, leituras da realidade e de textos que expressam realidade”. O autor ainda aponta que essas leituras não podem ser feitas de forma estreita, porque requerem “o diálogo entre o professor e o aluno e, no horizonte, os vários campos da cultura e do conhecimento” (*Ibid.*). Mostrando a complexidade desse processo amplo culturalmente, explica que as atividades de leitura não devem ofuscar “as atividades de falar, discutir, contar, debater, ouvir, escrever, etc.” (*Ibid.*). Assim, as atividades voltadas à leitura nessa perspectiva devem “permitir que as vozes dos sujeitos estudantes possam ser cruzadas, intercambiadas em esquemas de comunicação autêntica”. Considero que Sininho corresponde a essas atividades dentro do seu projeto de estágio, pois ela verbaliza que:

À medida que eu contava uma história, eles comparavam com a vida que eles tinham, eles associavam os temas das histórias com sua vida, por exemplo, se eu contava uma história sobre a pulga, eles me falavam do cachorro que eles tinham em casa, do cachorro eles já falavam da família, foi o que me permitiu conhecer melhor o contexto que eles viviam por meio da literatura. (SININHO)

Compreendo, nesse excerto do nosso diálogo, que as histórias e as metodologias escolhidas para apresentação delas acarretaram em diálogos que permitiram que a entrevistada

pudesse compreender os comportamentos das crianças, seus modos de ver e de sentir o mundo, suas realidades e seus contextos. O mundo das histórias que se apresentou nesse estágio, por meio de um mundo cheio de fantasias e linguagens, possibilitou que surgissem situações que atravessavam a rotina escolar daquelas crianças. Sininho segue seu relato evidenciando pontos de descobertas e abordagens pedagógicas para essas problemáticas:

Em uma das histórias que contei, uma criança revelou que o pai batia na mãe e sempre que emergia assuntos desse tipo, nós dialogávamos muito sobre isso, eu questionava a opinião deles, perguntando se determinada situação era correta, tanto o pai bater na mãe, ou a mãe bater exageradamente nos filhos. Esse menino que me bateu, apanhava em casa e escutava essas coisas em casa e reproduzia na escola, busquei então trazer histórias sobre preservação, cuidado, amor e sobre diferentes assuntos que possibilitou o diálogo e a reflexão coletiva sobre essas questões. Então sim, é possível por meio das histórias, compreender e trabalhar com os mundos de cada um deles. (Sininho).

Sininho mostra, nessa parte de seu diálogo, a poderosa prática pedagógica presente nas histórias, evidenciando como, por meio das narrativas e de “uma concepção de leitura engajada no processo de educação emancipatória, fundada na apreensão crítica da realidade” (RANGEL, 2005, p. 29), conseguiu superar algumas situações difíceis (como a agressão física que sofreu de uma criança), possibilitando a reflexão e a crítica sobre as relações que refletem em suas vidas. Ela afirma, além disso, que aquelas crianças não precisam seguir o modelo de realidade que vivenciam, mas que podem e devem, por meio da educação, superar os seus limites e também superar essas relações que os prendem em determinadas realidades cruéis, que, infelizmente, ainda temos em nossa sociedade. Freire (2019, p. 99) comenta, nesse sentido, que:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem, independentemente da escola.

Sob esse aspecto, Sininho traz algumas experiências que vivenciou durante o estágio e que a fizeram pensar na necessidade de olhar para o aluno, ouvindo-o e procurar ajudar da melhor forma possível. Ela relata: “*Conheci muitas realidades ocultas, como o ciúmes pelo irmão bebê, sobre a morte de um irmão enquanto brincava de ser bandido e trocava tiro com a polícia*”, ou seja, relata realidades que fazem parte do cotidiano familiar da criança, da sua bagagem cultural, da sua forma de se relacionar com o mundo e aprender. Ela completa dizendo que “*diversos atravessamentos que fazem parte da vida das crianças e que*

influenciam nos seus aprendizados”. Os sujeitos aprendem com seus sentidos e esses estão relacionados a suas vivências anteriores, o trabalho com a “leitura libertária que, hoje é tão almejada por aqueles que, como eu, acreditam ser uma ação transformadora, impõe um ato de ler com seriedade” (RANGEL, 2005, p. 33), essa seriedade possibilita que o leitor consiga dialogar com o texto, aprendendo com ele e transformando suas realidades.

Por isso afirmo que as histórias me proporcionaram entrar no mundo deles e compreender as especificidades de cada um, conhecendo suas realidades, seus sentimentos, seus pensamentos sobre o mundo e a vida e a partir disso transformar a visão deles, possibilitar que elas olhem criticamente ao seu redor e percebam que eles não precisam reproduzir essas realidades em que vivem e que podem transformar a sua realidade, essa é a educação transformadora de Paulo Freire, mostrando que as crianças que estavam em uma situação de opressão, não precisavam continuar e reproduzir suas realidades, mas que poderiam transformá-las. Então mesmo que brevemente, consegui mostrar para eles que aquela não era a vida ideal, eles são muito pequenos, mas eu espero ter proporcionado uma visão de mundo diferente para aquelas crianças, pelo menos diferente da visão que eles tinham ao iniciar o estágio (SININHO).

Sininho compreende que é impossível transformar a realidade do outro, mas que podemos auxiliar nesse processo, ela encontrou na literatura infantil, uma maneira de conhecer, descobrir e trabalhar as realidades das crianças, mostrando como as relações podem se transformar, assim como recorreu a literatura para que essas crianças conhecessem um contexto diferente do seu, e pudessem com isso questionar a sua realidade a fim de transformá-la. Dessa forma a leitura “envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade” (RANGEL, 2005, p. 35) Nesse ínterim, Sininho segue falando sobre a sua experiência, trazendo elementos de sua reflexão sobre a sua prática. Sempre afirmando que as metodologias de leitura que ela propôs que proporcionaram momentos valiosos para sua experiência.

As histórias contribuíram para a formação de novos valores, mudanças de atitudes, transformações de visão de mundo e não apenas para as crianças, isso porque, depois da realização do estágio, eu não poderia sair a mesma, esse estágio me mobilizou a refletir e aprender cada dia mais, para conseguir oportunizar para eles outras possibilidades, além daquelas que eles conheciam, foi um movimento de partilha muito grande, precisei estudar muito, pensar muito, refletir e criar muitas estratégias para lidar com os atravessamentos que esses contextos, esses valores e essas visões de mundo que interferiam na prática em sala de aula. Então, além de eu tentar proporcionar uma transformação em seus mundos, eles imensamente me proporcionaram uma ruptura com certos paradigmas que me moveu a transformar a minha própria visão de mundo (SININHO).

Sininho, ao refletir sobre a sua ação docente, afirma que sua leitura de mundo também foi transformada e que vivenciar aquela realidade, perceber as dimensões humanas daquelas crianças dentro de seus contextos, movimentou nela a transformação de valores e a forma com que ela se relaciona com o mundo à sua volta. As práticas realizadas por meio das dramatizações de histórias no estágio de Sininho demonstram uma prática consciente, em que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2009, p. 20). Não existe uma única realidade; vivemos realidades distintas que só podemos conhecer por meio de relações com outros seres, com outros mundos. Assim, “a leitura permite ao leitor posicionar-se no mundo, tomar partido” (RANGEL, 2005, p. 34), e, portanto, compreendo que Sininho fez esse movimento tanto pessoal como coletivamente em seu estágio, atuando como docente.

Esse questionamento que levantei ao longo do nosso diálogo gerou sentimentos, recordações e reflexões que levaram Sininho a procurar seus relatórios de estágio para que pudesse reafirmar sua posição sobre essa experiência, como é perceptível na seguinte verbalização:

Não tens ideia, mas essa tua questão me gerou muitos sentimentos e recordações de coisas que ocorreram no meu estágio, as recordações mais fortes e mais presentes, com desafios relacionados à violência, à fome, às dificuldades financeiras, a carência afetiva, esses foram os maiores de todos e ao encontro disso, lembro que no relatório final de estágio, nas considerações finais eu falo muito sobre isso e cito Paulo Freire quando ele fala da mudança da percepção da realidade que antes era vista pelo sujeito como algo imutável e digo a seguir coloco que (faz a leitura desse trecho) através da educação de pessoas marginalizadas, esquecidas, minorias como estas crianças que fazem parte de um contexto periférico muito difícil, tem a oportunidade de entenderem essa realidade e mesmo que isso não signifique ainda uma grande mudança na vida delas, me conforta saber que pode significar a mudança no modo como veem, entendem e reproduzem seus contextos. (SININHO)

A resposta longa e emocionada de Sininho sensibilizou-me enquanto pesquisadora Estético-Ambiental, pois me trouxe recordações sobre a minha prática de estágio, bem como me fez refletir sobre as transformações possíveis por meio da educação. Recordei-me, com isso, dos sentidos que busco com esta pesquisa, pois visio à transformação por meio do sensível, por meio da afetividade, ou seja, por meio da Educação Estético-Ambiental. Em diversos momentos da estruturação desta análise, tentei recortar pontos fundamentais de sua fala, para não ficar longa demais a sua resposta. Porém, trata-se de um relato com muitos sentidos e significados, e receio que, se cortasse, poderia perder a sua essência, que é tão significativa nesta pesquisa.

Por fim, vislumbrando compreender a importância da literatura infantil nos planejamentos das entrevistadas, questionei se elas utilizaram a literatura infantil em seu estágio e que metodologias escolheram para a utilização. Esse questionamento fez-me refletir sobre a formação Estético-Ambiental oferecida para as discentes do curso de Pedagogia, e percebi que suas ações e práticas correspondiam às experiências que lhes foram proporcionadas. Identifiquei, nas respostas recebidas, a utilização de diversas metodologias que empregam diferentes linguagens e visavam a construir a interação dos ouvintes com as histórias.

Bela foi sucinta nesse questionamento. Ela apenas expõe: “*contei histórias por meio de fantoches*”, durante a regência na educação infantil, e não fala nada sobre a regência nos anos iniciais, porém compreendo que a possível razão disso seja relacionada ao curto período de regência, que é de apenas uma semana. Além disso, Bela afirma que não possui prática com a Pedagogia. As experiências que teve foram de curta duração, e ela ainda não consegue sentir-se Pedagoga.

Alice, durante nosso diálogo, relata que trabalhou com a literatura infantil, mesmo na modalidade de EJA. Ela conta que foi criticada por pensar e planejar o uso de literatura infantil nessa modalidade, poré os seus educandos demonstraram gosto e vontade de vivenciar essas histórias. Durante nosso diálogo, ela conta que buscou, por meio de uma atividade, descobrir se havia interesse deles por literatura infantil.

Nós fomos criticadas por trabalhar os clássicos da Literatura Infantil com o EJA, mas levamos algumas imagens de histórias em quadrinhos correspondentes às histórias, como os três porquinhos, a branca de neve e de diversas outras histórias, eles adoraram conseguir identificar as imagens e criaram uma nova história a partir daquelas imagens que levamos (Alice).

A educação, enquanto um ato político, precisa considerar a atividade criadora dos sujeitos em todas as etapas e modalidades de ensino. A criação dos sujeitos, portanto, deve ser estimulada na Educação de Jovens e Adultos, tal como sugere Freire, em uma de suas obras: “inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2009, p. 19). Alice ainda afirma que “*foi interessante ver a interação deles com as histórias e com os personagens, acredito que aflorou a imaginação e a criatividade deles*”. Nesse sentido, volto a ressaltar que cada turma é única. Assim, talvez em outra turma da referida modalidade, a atividade não funcionasse, porém penso que a literatura infantil deu certo neste caso, porque o trabalho não

objetivava apenas a leitura ou, até mesmo, a infantilização do processo de aprendizagem, mas buscava o diálogo e a interação social entre os indivíduos, desenvolvendo conceitos e valores.

Branca de Neve também traz uma afirmação nesse sentido, relatando a sua posição anterior, em que fala da conquista da confiança. Além disso, ela diz que em conjunto com sua dupla de estágio sentia vontade de trabalhar com a literatura infantil, mas que não sabia como colocar em seus planejamentos, respeitando os sujeitos e suas particularidades.

Eu acredito que quando chegamos à EJA, todo mundo fica com um pé atrás, a partir do trabalho com o cordel que começamos a pensar em trabalhar a literatura na EJA, não sabíamos como, mas queríamos, então fomos amadurecendo a ideia e por fim, conseguimos chegar muito além do que pensávamos, claro, contamos com a presença de muitas pessoas que colaboraram para que nosso estágio desse certo, nós não queríamos apenas propor as histórias para eles. No final percebemos que esse projeto com os clássicos da literatura infantil foi além e gerou o projeto de teatro que estamos trabalhando com eles em ensaios todas as sextas-feiras, um projeto que partiu da vontade deles, a partir das histórias de literatura infantil que levamos e do vídeo que levamos onde encenamos uma releitura da Branca de Neve, aquele que encenamos em aula, então surgiu deles a proposta, eles queriam encenar e ser personagens de uma história. Mas o mais importante, que ressalto aqui, é que só conseguimos isso, porque além de termos sintonia entre nós, professoras que estagiamos juntos, conseguimos conquistar a confiança deles (Branca de Neve).

Compreendo que o problema não são as histórias de literatura infantil estarem presentes na Educação de Jovens e Adultos, mas o que faz desse uso um problema é a forma como são trabalhadas essas histórias. As metodologias que são utilizadas podem conquistar desde os pequenos até os mais velhos, porque essas metodologias possibilitam vivenciar essa história, compreender os contextos e criar relações entre as vidas envolvidas e o mundo literário. Ou seja, o sujeito, mesmo sem saber escrever, pode contar histórias e ser personagens de alguma história.

É fato que se pode vivenciar outras realidades, vislumbrar outras possibilidades, testar hipóteses, criar novos valores e novas formas de relacionamentos. Essa interação com as histórias possibilitou que jovens e adultos jogados à margem da sociedade pudessem conhecer e até vislumbrar outras realidades, novas possibilidades e sonhos, que são essenciais para o desenvolvimento humano. É necessário compreender que ler “é a alavanca fundamental do combate à pobreza política” (DEMO, 2006, p. 46) e, dessa forma, “pode contribuir para que o marginalizado, entendendo criticamente sua condição histórica, aprenda a confrontar-se com ela como sujeito, não esperando a solução dos algozes” (*Ibid.*). Assim, incentivar a leitura para esses sujeitos, de forma crítica, pode gerar resultados surpreendentes e gratificantes.

Durante todo estágio trabalhamos muitas linguagens, trabalhamos músicas, poemas, fabulas, lendas, charge, cordel, cantigas para trabalharmos as rimas, por percebermos que eles apresentavam problemas para compreender os encontros consonantais, bem como as palavras com “R”, e foi gratificante agora, quando após terminar o estágio e eles fazerem uma prova com a professora regente deles, eles nos mandarem áudio para nós empolgados que fizemos a prova e que a parte que aprenderam conosco eles lembravam toda e que realmente tinham aprendido conosco (Branca de Neve).

O trabalho por meio das linguagens com sujeitos que ainda não compreendem os símbolos e os signos da língua escrita permite que estes criem relações com a escola e com o sistema de ensino, relações de pertencimento, facilitando o seu processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre porque, “não existe cidadania planetária sem que o indivíduo crie o senso de pertencimento e seja cidadão de algum lugar e de um Estado-nação, exercitando e redefinindo o próprio sentido de cidadania” (LOUREIRO, 2012, p. 147). Notei que as relações afetuosas também se mostram presentes no diálogo com Branca de Neve.

Tenho orgulho em dizer que mais do que relação professor/aluno, criamos uma relação de amizade com eles, eles se sentem confortáveis para contar seus problemas, seus medos, seus receios, mesmo agora após o estágio, chegamos na escola para os ensaios do teatro e eles vem correndo, e desde o mais velho até o mais novo, desde o mais relutante, até o mais empolgado, todos nos enxergam como amigos, confiam em nós e ficam entusiasmados com nossa presença (Branca de Neve).

Pude observar que as metodologias escolhidas em conjunto entre Alice e Branca de Neve para a realização do estágio na modalidade de EJA estão articuladas com a formação proposta nesta pesquisa. Essa constatação surgiu à medida que elas demonstram que utilizaram metodologias de dramatização de histórias de literatura infantil em um viés da Educação Estético-Ambiental, e os resultados que apresentam caracterizam-se em valiosas contribuições para este estudo, visto que os educandos envolvidos nesse projeto desenvolveram-se tendo como base princípios que permearam esta pesquisa.

Sininho, nesse sentido, afirma que contou diversas histórias com diferentes recursos e linguagens. Durante o nosso diálogo, ela conta que foi um desafio inserir a literatura no cotidiano daquelas crianças, mas que, por meio das dramatizações, conquistou o interesse deles pelo mundo literário e que ela, por meio do bicho da maçã (personagem que permeou todo o seu projeto de estágio) enviando histórias, cartas e atividades, tornou a experiência positiva e possível para aquela turma.

As histórias foram bem presentes, praticamente todos os dias tinha uma história contada, ou um dia sim, outro não, isso dependia do tema que estávamos trabalhando, mas ela que desencadeava nossa discussão, um tema, uma atividade, um diálogo, eu contava as histórias para instiga-los a pensar e refletir sobre as coisas, assim como motivá-los à pesquisa, porque o projeto tinha foco na pesquisa e na investigação, dessa forma, algumas vezes depois da história, saíamos pela escola questionando sobre algo, procurando alguma coisa. A partir da terceira semana de estágio, quando já havíamos mutuamente nos adaptado, eles começaram a pedir por histórias, a gostar desse momento de partilha, eles escolhiam histórias para que eu contasse, tudo motivado pelo lúdico, pela forma expressiva de contar uma história, mudando a voz, falando alto, se movimentando, essas formas de contar prendiam a atenção deles e conquistou o gosto por esses momentos. (SININHO)

Sininho afirma também que o seu estágio “foi um trabalho difícil e desafiador”, isso porque “tiveram momentos bem difíceis, mas à medida que as coisas foram acontecendo, a forma que eu planejava e avaliava as minhas ações, o estágio consistiu em um sucesso” (SININHO). É de suma importância ao educador autoavaliar-se, para que possa compreender o processo do qual faz parte, bem como desvelar como as suas ações estão refletindo em resultados. Freire (2009, p. 84) indica-nos que “não há prática sem avaliação”. Esse processo, segundo Sininho, possibilitou repensar as suas práticas em relação aos momentos de partilha de histórias, bem como a fez trabalhar com as dramatizações que tornaram os resultados positivos com aquela turma. As crianças não queriam momentos individuais do professor lendo um livro, elas queriam um momento coletivo de partilha e de vivência da história.

Durante nosso diálogo, Sininho afirma que fez uso de diversas metodologias e de diversas linguagens para os momentos de partilha das histórias, indicando que a metodologia dependia da narrativa que seria contada. Ela conta que as histórias e as atividades chegavam dentro de uma caixa grande e dourada e que essa caixa chegava em lugares variados da escola. Sininho, com essas ações lúdicas, estava criando uma relação não apenas entre as crianças e um personagem, mas com o mundo literário que se apresentava por meio de um personagem.

Utilizei fantoches, máscara, dedoche, palitoche, fantasias, utilizando também outros elementos, como, por exemplo, na história das borboletas, eles puderam observar e explorar as borboletas conservadas em resina, contamos em diversos lugares diferentes, as vezes comíamos algo enquanto escutávamos uma história, tudo era uma estratégia para atrair a atenção das crianças, as vezes eu era um personagem que não era necessariamente um personagem da história, mas um personagem que estava contando a história. Foi muito lúdico meu estágio, recheado de histórias, as crianças criavam novas histórias, apesar de não gostarem de escrita coletiva, eles criavam oralmente histórias, gravei muitos áudios deles contando histórias, gravei vídeos deles encenando, as metodologias foram bem variadas, às vezes contávamos histórias em forma de música, eu montava uma música com determinada história, utilizava instrumentos musicais. (SININHO)

Ela conta, assim, sobre as linguagens e as formas de expressão possibilitadas por meio das histórias. Construir essa conexão entre o real e o imaginário, entre a realidade e o possível, permite que os educandos se compreendam no mundo como seres históricos e sociais. Esse trabalho com histórias por meio das linguagens, que possibilita a interação com outros mundos e outros contextos, permite os resultados que ela relata ao falar sobre as potencialidades das histórias na transformação de mundos e de realidades. Compreendo, portanto, que “as relações intencionais homem-mundo somente são possíveis de serem efetuadas porque existem diferentes linguagens que medeiam as situações específicas de comunicação” (SILVA, 2005, p. 61-62).

Um aspecto interessante de analisar, no diálogo com Sininho, foi perceber a presença marcada da Educação Estético-Ambiental, quando ela conta sobre o tema que escolheu para trabalhar durante o seu estágio. Sua escolha, “os seres vivos”, fez com que muitos pensassem que ela estava trabalhando apenas a Educação Ambiental com as crianças.

O projeto de estágio foi sobre os seres vivos, então, teoricamente, as pessoas acreditavam que eu estava trabalhando ali, apenas com a Educação Ambiental, mas a cada semana, nós trabalhávamos com um ser vivo, começamos com o bicho da maçã, que é a larva de mariposa, depois trabalhamos as abelhas, as lagartixas e a medida que as crianças demonstravam curiosidade, que falavam sobre os seres vivos, comecei a elaborar planejamentos para conhecer o mundo dos seres vivos, os modos de vida desses seres, bem como para compreender o porque temos que cuidar desse ambiente, desses seres vivos, de todo o ecossistema. Nós aprendemos e nós pesquisamos muito e para isso o sensível se fez muito necessário, para praticarmos a empatia de se colocar no lugar do outro, uma vez que a maioria dos seres vivos discutidos, eles diziam que matavam ou que os seres fugiam a abelha, por exemplo, era como um monstro que não podíamos chegar perto, na visão deles. (Sininho)

Nesse sentido, Sininho articula e movimenta seus conhecimentos estético-ambientais para justificar que ela trabalhava com muito mais do que a Educação Ambiental: ela, além disso, acrescentava o viés estético e trazia concepções de Educação Estético-Ambiental em suas ações. Percebo que as ações propostas em sua formação inicial, voltadas à perspectiva da Educação Estético-Ambiental, foram importantes para que ela desempenhasse tais ações na sua prática docente. Dolci (2014, p. 171) afirma, nesse sentido, que “o Estético-Ambiental é uma necessidade do ser humano, pois a individualidade humana se desenvolve”. Assim, ao desenvolver a individualidade e o reconhecimento das singularidades de cada um e de nós mesmos, podemos pensar e atuar coletivamente em nossas práticas docentes. Desse modo, “os professores acreditam que conviver socialmente é, ao mesmo tempo, participar coletiva e politicamente para alcançar uma sociedade mais justa” (*Ibid.*).

Realizamos brincadeiras de teatro, de recontar uma história, de criar espaços, de se colocarem no lugar dos personagens. E a partir desse viés estético, eles foram criando essa identidade dentro da natureza, isso porque eles não se percebiam enquanto natureza, infelizmente, nós crescemos com essa visão antropocêntrica de que nós somos o centro do universo e que todo resto está a nossa disposição, mas acredito que com esse trabalho eles conseguiram se colocar no lugar, desenvolver essa identidade dentro desse espaço e compreender que todos somos seres vivos. (SININHO)

Esse movimento realizado por Sininho mostra que “ler é, em última instância, não só parte de tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2005, p. 45). Esse processo é importante, porque auxilia que a Educação Estético-Ambiental esteja presente na tomada de consciência e na forma que os sujeitos se compreendem como seres do mundo.

Moana conta que, em sua semana de regência dos anos iniciais, leu apenas uma história, porém esta esteve presente durante todos os momentos da semana, por considerar que se tratava de uma narrativa que dava para trabalhar com diversos temas e assuntos, conforme relatado a seguir:

Durante a regência dos anos iniciais, a história que levamos para passar a semana foi a Cesta da dona Maricota, com essa história dá para trabalhar tudo e a partir dela discutir várias coisas. Contamos a história sem mostrar para as crianças o livro, daí levantamos a questão de como seria a cesta da dona Maricota, então as crianças começaram a falar, especular, pensar em quais seriam as frutas, então passamos o livro para que eles vissem, partindo disso eles tiveram a ideia de desenhar a cesta, partiu deles a ideia dessa atividade, então cortamos um papel pardo em forma de cesta para eles desenharem. E assim, passamos a semana com o livro e foi bem legal (Moana).

Ela mostra uma metodologia que estimula a imaginação e a criatividade da criança, trazendo até uma proposta dos próprios alunos sobre atividades que gostariam de fazer. Segundo Silva (2008, p. 6) “a leitura é um processo de criação e descoberta”. Esse processo envolve “trabalhar duplamente a linguagem e os aspectos de vida social, entrelaçando-os na imaginação” (*Ibid.*). Compreendo, assim, que esse movimento de leitura coloca o autor e o leitor em interação com o texto, e, dessa maneira, “o escritor faz ver, ilumina, conduz o seu leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção” (*Ibid.*). Moana auxilia essa interação entre o escritor e o leitor, partindo da vontade exposta pelas crianças. Elas foram além e, como proposta, utilizaram outros materiais para o desenho, que não fossem apenas o papel A4 (comum nesse tipo de atividade). Tentaram, então, recriar, em um papel pardo, a cesta que

estava na história. Isso também consiste em dramatizar, uma vez que estão recriando um elemento da história.

Ela ainda relata que a professora regente da turma informou a ela que tinha por hábito fazer uma leitura no final das aulas, para estimular o gosto pela leitura, ou seja, pelo simples prazer em escutar uma história. Nesse sentido, Moana afirma que tentou realizar essa leitura, mas que essa atividade não era viável.

A professora relatou que ela tinha o hábito de ler histórias para eles quando faltavam quinze minutos para acabar a aula, considerando uma leitura de leitura, no primeiro dia eu tentei seguir esse hábito e contar essa história de leitura, mas as crianças ficavam bem dispersas, faltavam quinze minutos para ir embora e eles não queriam ouvir, tentei no segundo dia e foi a mesma coisa, então decidi não fazer mais. Agora refletindo e tento outro pensamento sobre essa questão da leitura, eu penso que eu poderia ter tentado trazer a leitura no início ou no meio da aula, ou de outra forma, tentando convidá-los a viver a história. Além disso, tanto a prática da professora, quanto as minhas tentativas não era algo planejado e percebo que isso que prejudicou o envolvimento deles. (MOANA)

Moana reafirma, nesse ponto de nosso diálogo, a importância de os momentos de literatura serem planejados pela professora, independentemente se essa leitura vai ser apenas pelo prazer de escutar uma história. Além disso, ela alerta para a metodologia utilizada, não podendo nós, educadores, pegar um livro e fazer essa leitura de qualquer forma, sem nem conhecer o contexto e os encaminhamentos que a leitura pode proporcionar.

Cinderela afirma que seu projeto foi permeado por histórias e inspirado em uma delas. Ela tinha o objetivo de alfabetizar por meio da escrita criativa, portanto contou com histórias variadas, bem como diversas metodologias para os momentos de partilha dessas histórias. Ela relata a sua experiência trazendo alguns momentos:

O projeto foi inspirado no livro do Javier Naranjo, a casa das estrelas o universo através do olhar das crianças, esse livro traz uma série de definições de palavras a partir do olhar das crianças, a partir desse livro, enquanto eu lia para eles as palavras e as definições e eles ficavam curiosos imaginando o que aquela criança estava pensando sobre, então fizemos um livro da nossa turma, com o olhar deles sobre algumas palavras. Todas as semanas tinham um tema, tinha semanas que eu pegava uma história que versava sobre o tema, dessa forma contei várias histórias para eles (Cinderela).

Cinderela, ao realizar o estágio em uma turma que faz parte do ciclo de alfabetização e propor um projeto de escrita criativa, possibilitou que as crianças aprendessem por meio de temas significativos, considerando que “a leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2009, p. 29). O projeto proposto por Cinderela envolveu

temas que interessavam aos alunos e, assim, “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados” (*Ibid.*), o que tornou o aprendizado das crianças um campo fértil de conhecimentos significados.

Em relação às metodologias adotadas, Cinderela conta sobre algumas histórias que utilizou em seu estágio e as atividades que elas proporcionaram. Ela conta que buscou compreender como as crianças interpretavam as histórias por meio da interação que faziam com elas. Além disso, afirma que sempre buscou utilizar linguagens para a dramatização das histórias.

Como na história da galinha Maricota fizemos sanduiches depois da história, teve a história da bela borboleta, onde fizemos uma atividade que consistiu em confeccionar convites para toda escola ler o livro, para a bela borboleta poder bater as asas, colocamos uma cadeira com uma almofada no corredor com o livro da bela borboleta e acredito que eles vivenciaram a história com essa experiência, durante uma semana o livro ficou disponível para que as pessoas viessem ler. Trabalhei também com gibis, onde fizemos uma roda de gibis, onde eles puderam explorar para ter contato com as histórias em quadrinhos e depois fizemos uma roda onde eles leram as histórias, que não tem tanta linguagem escrita, mas onde também é possível interpretar as imagens. O que tornou-se um momento incrível para observarmos a interpretação das crianças sobre as histórias. Dessa forma, trabalhei as histórias a partir da organização dos temas semanais, algumas semanas eu trabalhei com vídeos e filmes, para que sempre tivesse uma linguagem como subsidio para a interação com as histórias (Cinderela).

Percebo que Cinderela optou por compartilhar histórias com as crianças por meio das linguagens, possibilitando a percepção da criança como sujeito de ação. Levando em consideração que “para intervir no mundo, o indivíduo não pode ser considerado mero reprodutor de conhecimentos existentes e sim, sujeito da ação” (RANGEL, 2005, p. 29), percebo que esse processo e o desenvolvimento desse projeto estiveram permeados pela sua experiência na formação inicial.

Reconheço que os sujeitos desta pesquisa revelaram-se educadores Estético-Ambientais e que trazem os traços de sua formação nas suas ações docentes. Os sujeitos que colocaram a leitura dramatizada em suas práticas docentes conseguem reconhecer a possibilidade de trabalhar com as leituras e com as compreensões de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a ponto de refletirem sobre elas e transformar as suas condições sociais.

A leitura de mundo dramatizada aparece como uma possibilidade da Educação Estético-Ambiental, considerando que os sujeitos, por meio da leitura – não somente de textos escritos, mas como de realidades, de expressões, de culturas e de mundo – conseguem se

reconhecer no mundo, refletir e argumentar criticamente sobre o seu lugar nele, buscando a sua emancipação por meio da educação.

Precisamos de educadores comprometidos com a educação que busca desvelar os mecanismos de opressão que sofremos e às vezes nem sabemos. Assim, considero que as dramatizações de histórias de literatura infantil possibilitaram a leitura crítica dos contextos que cada um vive, dentro de etapas diversas de ensino que apareceram nessa categoria de análise.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inauguro a escrita final da dissertação mergulhada em sentimentos e significações que me marcaram e me transformaram ao longo da pesquisa. Este estudo movimentou, ampliou e reorganizou meus conhecimentos em relação às temáticas abordadas por ele. Proporcionou uma breve reflexão sobre todo o processo que envolveu a pesquisa, sobre quem eu era ao realizar o processo de seleção do mestrado há dois anos e quem me constituiu e sou hoje. Ao escrever as considerações finais, percebo que esse não é o resultado final da minha jornada de conhecimento, mas uma etapa do meu processo de constituição enquanto educadora Estético-Ambiental. Uma etapa importante, não posso negar, mas não é o fim, não é o resultado final, porque o processo de constituição é aberto e não se encerra, já que estamos em constante movimento de aprendizado, e, assim como diz Freire (2019), ninguém conhece tudo e ninguém ignora tudo, o aprendizado é um processo contínuo.

Reafirmo, ancorada em Meira (2011) a metamorfose que ocorreu em mim enquanto pesquisadora, pois não saio a mesma desse processo de pesquisa. Entrei no mestrado em Educação Ambiental imersa no casulo e, ao longo do processo, pude vivenciar a minha própria transformação em borboleta. Cabe aqui explicar que esse casulo não se assemelha a uma tábula rasa, porque nem acredito que ela exista enquanto característica humana, mas corresponde ao movimento interno da transformação de quem eu era para quem estou sendo.

Recordo-me, com carinho, de todos os momentos de orientação e das longas conversas com minha orientadora Luciana Dolci, em que compreendi aspectos da pesquisa, aprimorei os detalhes e aprendi, por meio do diálogo amoroso e carinhoso dela, sobre o processo de escrita de uma pesquisa voltada para a perspectiva da Educação Estético-Ambiental. As discussões geradas nas disciplinas que participei, ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na FURG, foram elementos importantes para amadurecer os conceitos e entendimentos propostos pela pesquisa. Além disso, a apresentação do projeto de dissertação consistiu em um importante elemento para o amadurecimento da metodologia e dos conceitos que abordei, pois tive a honra de ter, na banca de qualificação, professores empenhados em colaborar com a pesquisa que estava realizando. Dessa forma, o aprimoramento e o direcionamento da dissertação, bem como a configuração que ela assume, devem-se ao diálogo com professores comprometidos com o seu fazer docente.

Resgato esses momentos que me constituíram e que contribuíram para a realização desta pesquisa, por compreender que ela (assim como o conhecimento) se deu nas e pelas relações construídas. Não posso deixar de me recordar dos momentos vividos com as

participantes desta pesquisa, sujeitos com quem criei relações de amizade, e que, com suas práticas, colaboraram para a construção teórico-prática desta dissertação. Busquei construir relações amorosas com esses sujeitos, assumindo com humildade o que eles tinham para compartilhar e revelar de seu processo de constituição enquanto educadores Estético-Ambientais e de suas práticas docentes. Essa postura permitiu que eu me aproximasse deles e construísse relações de amizade, acarretando momentos de diálogo que se tornaram importantes não somente para a pesquisa, como para a minha constituição enquanto educadora Estético-Ambiental.

Busquei, ao longo desta dissertação, busquei responder a questão: é possível compreender a leitura de mundo dramatizada na perspectiva da Educação Estético-Ambiental por meio das interações entre a Literatura Infantil e os futuros pedagogos do 6º semestre do curso de Pedagogia?

Nesse sentido, procurei compreender primeiramente como ocorria o processo de constituição dos sujeitos em educadores Estético-Ambientais, uma vez que a Educação Estético-Ambiental se faz raiz desta pesquisa, desvelando, no seu processo de formação inicial, os sentidos e significados atribuídos às teorias e às práticas que vivenciaram no curso. Partindo dessa análise, busquei por meio das práticas dos sujeitos com a leitura dramatizada de histórias de Literatura Infantil compreender como ocorre o processo de leitura de mundo dramatizada.

Esse processo de compreensão se deu por meio dos objetivos que tracei ao longo da pesquisa, que novamente trago no sentido de elucidar o processo. Assim, defini como objetivo geral: compreender a Leitura de Mundo Dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental e, como objetivos específicos: 1) Compreender como ocorre o processo de formação de educadores Estético-Ambientais; 2) Identificar se existe e como ocorre o processo de desenvolvimento da Leitura de Mundo Dramatizada. 3) Construir o diálogo entre teoria e prática acerca da Leitura de Mundo Dramatizada e a Educação Estético-Ambiental.

Os caminhos metodológicos foram feitos em cinco etapas distintas, e a última ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, um ano após a realização das primeiras quatro etapas realizadas no segundo semestre de 2018. As etapas se configuraram sucessivamente em um questionário exploratório, um convite à leitura de textos teóricos, uma oficina de dramatização de histórias de Literatura Infantil, uma proposta de reflexão sobre os textos e uma oficina e um diálogo em formato de entrevista semiestruturada com as participantes da pesquisa. A entrevista foi gravada com o consentimento delas, para a posterior análise detalhada de nosso diálogo.

Os sujeitos que compõem esta investigação são seis participantes em processo de formação inicial do curso de Pedagogia na FURG. Quatro desses sujeitos, na última etapa desta pesquisa, já haviam realizado o estágio obrigatório do curso e os outros dois sujeitos haviam realizado inserções de regência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, pelo período de uma semana em cada etapa.

Escolhi analisar os dados gerados ao longo das etapas metodológicas da pesquisa por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007). Dessa maneira, percorri as fases propostas por esse método de análise que correspondem à pré-análise (exploração do material e tratamento dos dados), percorrendo todas as regras da análise de conteúdo. Assim, ao aproximar, comparar e analisar todos os dados provenientes das etapas metodológicas realizadas com os sujeitos e olhar atentamente os objetivos e a questão que propus enquanto corpo de pesquisa, construí duas categorias de análise, com as unidades de significados que correspondem aos objetivos traçados para a pesquisa: “A constituição da dimensão Estético-Ambiental dos sujeitos em formação inicial do curso de Pedagogia” e “A leitura de mundo dramatizada por meio de experiências Estético-Ambientais”. Retomo essas categorias trazendo os resultados que apresentei no capítulo anterior.

Assim, na categoria que versa sobre “A constituição da dimensão Estético-Ambiental dos sujeitos em formação inicial do curso de Pedagogia”, em que busquei compreender a constituição dos sujeitos em educadores Estético-Ambientais, percebi que, em um primeiro momento, algumas participantes reconhecem elementos importantes e abrangentes da Educação Ambiental, como as relações, porém não conseguem enxergar a Educação Ambiental em suas práticas. No sentido atribuído a Educação Estética, nesse primeiro momento, os sujeitos dizem não reconhecer o conceito e duas participantes dão outro sentido a ela.

Já em um segundo momento de coleta de dados, no qual as participantes são convidadas a refletirem sobre os temas propostos pela pesquisa e relacionarem com as vivências da oficina, os sujeitos demonstram o amadurecimento dos conceitos e, em alguns casos, colocam, em sua escrita reflexiva, o quanto os procedimentos metodológicos desta pesquisa até a quarta etapa, foram constitutivos e significativos para a formação docente delas. Compreendo que o movimento gerado pela teoria em sintonia com a prática, movimentou compreensões e provocou transformação na leitura de mundo dessas participantes em relação à Educação Estético-Ambiental.

Assim, foi possível constatar a mudança nos conceitos das participantes em relação à Educação Ambiental e à Educação Estética, além de ter sido possível inaugurar a

compreensão do conceito de Educação Estético-Ambiental, que elas não conheciam. Esse movimento gerado pelas experiências foi satisfatório e refletiu nas práticas docentes das participantes, até mesmo na prática de uma participante que, em alguns momentos, sentiu-se resistente ao que a pesquisa propunha.

Nessa categoria, também foi possível compreender que as dramatizações movem nossas leituras de mundo de maneira Estético-Ambiental, movimentando seus sentimentos, emoções e sensações que estimulam a reflexão crítica de suas realidades e de suas ações docentes. Essa reflexão é importante para reafirmar a importância das linguagens nas relações que estabelecemos com a nossa realidade. Compreendo que o contato com as diversas linguagens ao interagir com a história contada possibilitou que as participantes repensassem o pensado, que (re)significassem os conceitos e conhecimentos que tinham anteriormente.

Outro aspecto importante dessa primeira categoria foi escutá-los dialogar sobre os seus entendimentos e posicionamentos referentes à sua formação Estético-Ambiental. Essas futuras pedagogas compreendem que a sua formação inicial é mergulhada em teorias dissociadas de práticas. Além disso, elas afirmaram, em alguns momentos, que as práticas geralmente são voltadas para a etapa de Educação Infantil, não correspondendo à etapa escolhida pela maioria das entrevistadas. Retomo que Moana compreende que a falta de prática de professores universitários na educação básica, acarreta aulas que não conseguem articular teoria e prática.

Percebo, ao longo da análise, que as participantes se integraram na perspectiva da Educação Estético-Ambiental e buscaram levar os elementos constituintes dessa educação para as suas salas de aula. Todas as participantes afirmam que buscaram realizar trabalhos que envolvessem e trabalhassem com as linguagens, buscando com isso, uma prática consciente e que proporcionasse aproximação e a transformação na realidade e nas leituras de mundo dos seus educandos.

As experiências vividas pelas participantes, ancoradas à perspectiva da Educação Estético-Ambiental que a pesquisa proporcionou, geraram mudanças em suas atitudes e em suas maneiras de se relacionarem com a docência. Assim, considero que o processo de constituição de educadores Estético-Ambientais dá-se no processo sistematizado que articula teoria e prática, nas vivências proporcionadas no processo educativo participativo, que interage e compreende as diversas realidades e contextos históricos e sociais.

Com relação à segunda categoria, que versa sobre “A leitura de mundo dramatizada por meio de experiências Estético-Ambientais”, em que busquei compreender, por meio dos dados gerados pelos sujeitos participantes da pesquisa, como se constrói o processo de leitura de mundo dramatizada em atividades Estético-Ambientais, utilizando a dramatização de

histórias de literatura infantil como prática docente, consegui compreender que as vivências formativas docentes desses sujeitos, geraram transformações para além do espaço da universidade.

Os sujeitos envolvidos e permeados por esta pesquisa conseguem compreender os movimentos importantes que a leitura dramatizada gera na compreensão crítica da realidade, atuando ativamente em transformações de leituras de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a leitura dramatizada possibilita a aproximação dos sujeitos envolvidos com os contextos das histórias e o contrário também ocorre: as histórias aproximam-se dos contextos dos sujeitos, tornando-se parte das suas experiências significadas, gerando reflexão e movimentando a capacidade criadora dos seres humanos, meio pelo qual eles escrevem e reescrevem as suas histórias.

As participantes desta pesquisa contribuem com sentidos específicos para a fortificação das dramatizações de histórias enquanto prática pedagógica voltada para a educação que busca a transformação. Elas relatam os sentimentos que a oficina de dramatização gerou nelas, demonstrando os significados que poderiam ter atribuído na infância. Relatam sobre a importância de trabalhar com as diferentes linguagens em práticas de ensino diferenciadas que vislumbrem a interlocução dialógica com os educandos e reforçam que essa prática pedagógica é proporcionada pela práxis educativa.

O sentido da leitura de mundo dramatizada que busco compreender nessa categoria de análise nasce dos dados que essas participantes relatam ao apresentarem as suas práticas com histórias dramatizadas. Elas me contaram que, por meio da dramatização de histórias, conseguiram compreender o contexto que presenciavam na sua sala de aula. Conseguiram, ainda, dialogar com as realidades duras dos seus sujeitos, que muitas vezes são negligenciados e sofrem diferentes tipos de violência. Externalizavam, em suas relações, as consequências psicológicas das agressões sofridas.

A leitura de mundo dramatizada é uma maneira de reconhecer e trabalhar em cima das realidades que perpassam as nossas práticas docentes, por meio da arte e por meio da educação sensível, que visa à transformação e à superação de situações degradantes. Ou seja, a leitura de mundo dramatizada é uma prática docente possível e que pode gerar o que almejamos e desejamos em um trabalho na perspectiva da Educação Estético-Ambiental, que busca o desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas (DOLCI; MOLON, 2018).

Esta pesquisa fez-me compreender que a leitura de mundo dramatizada é a consequência positiva da interação dialógica de educadores e de educandos em um processo livre, aberto, dinâmico, mútuo, amoroso e humilde de educação. Assim, compreendo que a

leitura de mundo dramatizada faz parte da educação pela arte, da educação que busca desvelar a totalidade da realidade por meio de práticas conscientes, responsáveis e críticas.

Compreendo a necessidade de práticas voltadas para o respeito, para a empatia, para a compaixão, para o amor, para a consciência crítica e para a construção de conhecimentos que tenham sentido para os sujeitos aprendentes. Quanto mais os educadores compreenderem a necessidade de trabalhar com as dimensões dos sujeitos para proporcionar um ensino de qualidade, mais autêntica será a educação. Quanto mais os docentes estiverem conscientes das suas relações no e com o mundo, mais propostas reais de aprendizado serão sugeridas e efetivadas.

Aprendemos com nossas relações e esta pesquisa trabalha nesse sentido. Portanto, a relação entre quem aprende com o conhecimento que está sendo proporcionado é o aspecto importante desse estudo. Por meio da leitura de mundo dramatizada, é possível construir conhecimentos significativos em nossas práticas docentes, porque esta trabalha com a realidade, dialoga com os contextos, com os sentimentos, com os sentidos, com as sensações, com as memórias e acima de tudo, com a nossa consciência crítica, atuando na forma como olhamos, lemos, compreendemos e atuamos no mundo.

Ressalto aqui que esta pesquisa contou com dados de diferentes etapas de ensino e teve participantes que atuam na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Em cada uma das etapas citadas, as experiências geradas pela leitura de mundo dramatizada foram satisfatórias e atuaram em transformações de realidades diferentes, para além do âmbito escolar.

Por fim, quero destacar que, apesar desta pesquisa ter tomado rumos positivos em relação às práticas de leitura de mundo dramatizada, não considero que somente essas práticas atingem os objetivos da Educação Estético-Ambiental. Busquei, com este trabalho, ampliar e mostrar caminhos fecundos para a educação proposta como perspectiva teórico-prática. Acredito que consegui atingir os objetivos propostos e responder as questões que me inquietavam ao iniciar esse ciclo de aprendizado, que faz parte da minha jornada de conhecimentos. Contudo, espero ter inquietado os leitores desta dissertação, gerando-lhes novos questionamentos que gerem novos conhecimentos, ampliando assim os sentidos e os significados da leitura de mundo dramatizada enquanto prática da Educação Estético-Ambiental.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. *In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). Educação Infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHAGAS, Priscila Wally Virissio; NOGUEZ, Janaína Amorim; GARCIA, Narjara Mendes. A educação ambiental como prática promotora de interação no contexto escolar. *In: Ambiente & Educação*, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 398-413, 26 nov. 2018. *Lepidus Tecnologia*. <http://dx.doi.org/10.14295/ambeduc.v23i2.8448>.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 1993.
- COELHO, N.N. SANTANA, S.L. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. *In: TRAJBER, R. MANZOCHI, L. H. (coord.) Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia 1996. P. 59-76.
- DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. FE/UNICAMP, 16., 2012, Campinas. v. 3, p. 1-9. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir. Educação ambiental na escola. *In: LOUREIRO, Carlos; TORRES, Juliana. Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014
- DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Medicação, 2006.
- DOLCI, Luciana. **Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014.
- DOLCI, Luciana; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. *In: Revista Ibero-Americana de Estudos em*

Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656

DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**; em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2015.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. *In*: MELLO, Soraia. TRAJBER, Rachel (coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 85-93.

KAERCHER, Gládis. E por falar em literatura. *In*: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

LAYRARGUES, Philippe. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, Carlos. LAYRARGUES Philippe. SOUZA, Ronaldo. **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, Philippe. A dimensão freireana na Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos ; TORRES, Juliana. **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014

LEAL, L. Leitura e formação de professores. *In: EVANGELISTA, A. BRANDÃO, H.M. MACHADO, M.H. (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268.*

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEMBO, John. **Por que falham os professores.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1975.

LOUREIRO, Carlos. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos. **Educação ambiental: questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos; LAYRARGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a Educação Ambiental em debate.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos; FRANCO, Jussara. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica em Educação Ambiental. *In: LOUREIRO, Carlos; TORRES, Juliana. Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire.* São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEIRA, Mirela Ribeiro. Metamorfoses Estéticas: o sensível-em-pedagogia na formação docente. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 21, n. 11, p. 38-43, jan. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10647/000597099.pdf?se>. Acesso em: 20 maio 2020.

MEIRA, Mirela Ribeiro. O docente: um ser humano como profissional. **Visão Global**, Joaçaba, v. 10, n. 1, p. 23-44, jan. 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MINAYO, Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PENTEADO, Heloísa. **Meio ambiente e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época; v, 38).

RANGEL, Jurema. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SARAÇOL, Paulo; DOLCI, Luciana; PEREIRA, Vilmar. Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social. *IN: PEREIRA, Vilmar (org.). In: Hermenêutica &*

Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016. P. 44-77.

SARAIVA, Juracy Asmann (org). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Ezequiel. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ezequiel. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Juliana; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. *In:* LOUREIRO, Carlos; TORRES, Juliana. **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009. (Obras escolhidas).

WALT, Ivete Lara. Literatura e escola: anti-lições. *In:* EVANGELISTA, Aracy. BRANDÃO, Heliana Maria. MACHADO, Maria Zélia (orgs). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE A: Termo de consentimento

Prezada(o) participante,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Professora Luciana Netto Dolci, cujo objetivo é compreender a leitura de mundo dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental.

A sua participação envolve responder a uma entrevista. Essa participação neste estudo é voluntária. Se você decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados deste estudo poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la. Você não terá benefícios diretos em decorrência de sua participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nesta pesquisa é a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, por favor, telefone para mim. O número do meu telefone é: (53) 98447-2988

Atenciosamente,

_____ Data: _____

Juliana Duarte Simões

Consinto em participar deste estudo

_____ Data: _____

Assinatura do participante

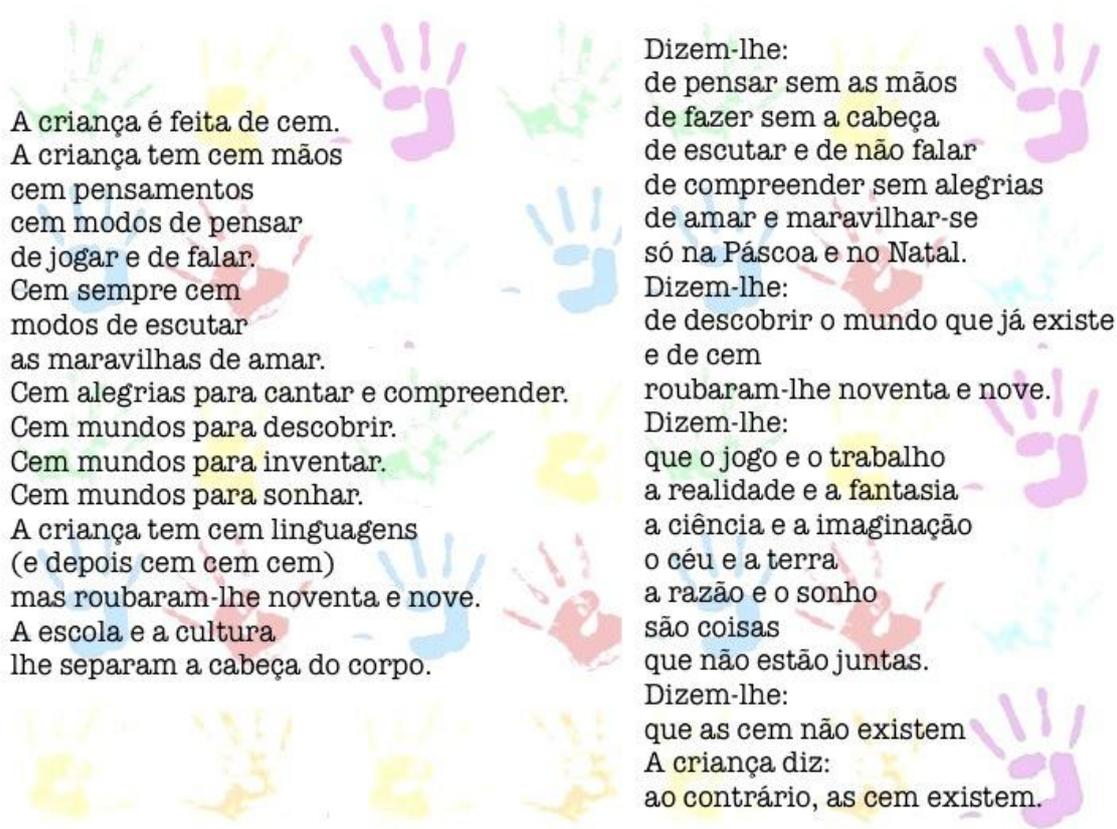
APÊNDICE B: Questões dos questionários das etapas um e cinco

Acadêmico(a): _____

Data: _____

1. Ao considerar que a Educação Ambiental é um tema transversal nos currículos da educação básica, qual o teu entendimento sobre Educação Ambiental?
2. Qual a tua opinião sobre Educação Estética, ou seja, como entendes a Educação Estética?
3. Com base nos teus conceitos e na tua prática docente, tu já realizaste alguma atividade de Educação Ambiental? Qual?
4. Da mesma forma, considerando teus conceitos e tua prática docente, tu já realizaste alguma atividade de Educação Estética? Qual?
5. No teu planeamento tu costumavas contar histórias para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
6. O que tu pensas a respeito de contar histórias para as crianças?

ANEXO A: Poema de Lóris Malaguzzi

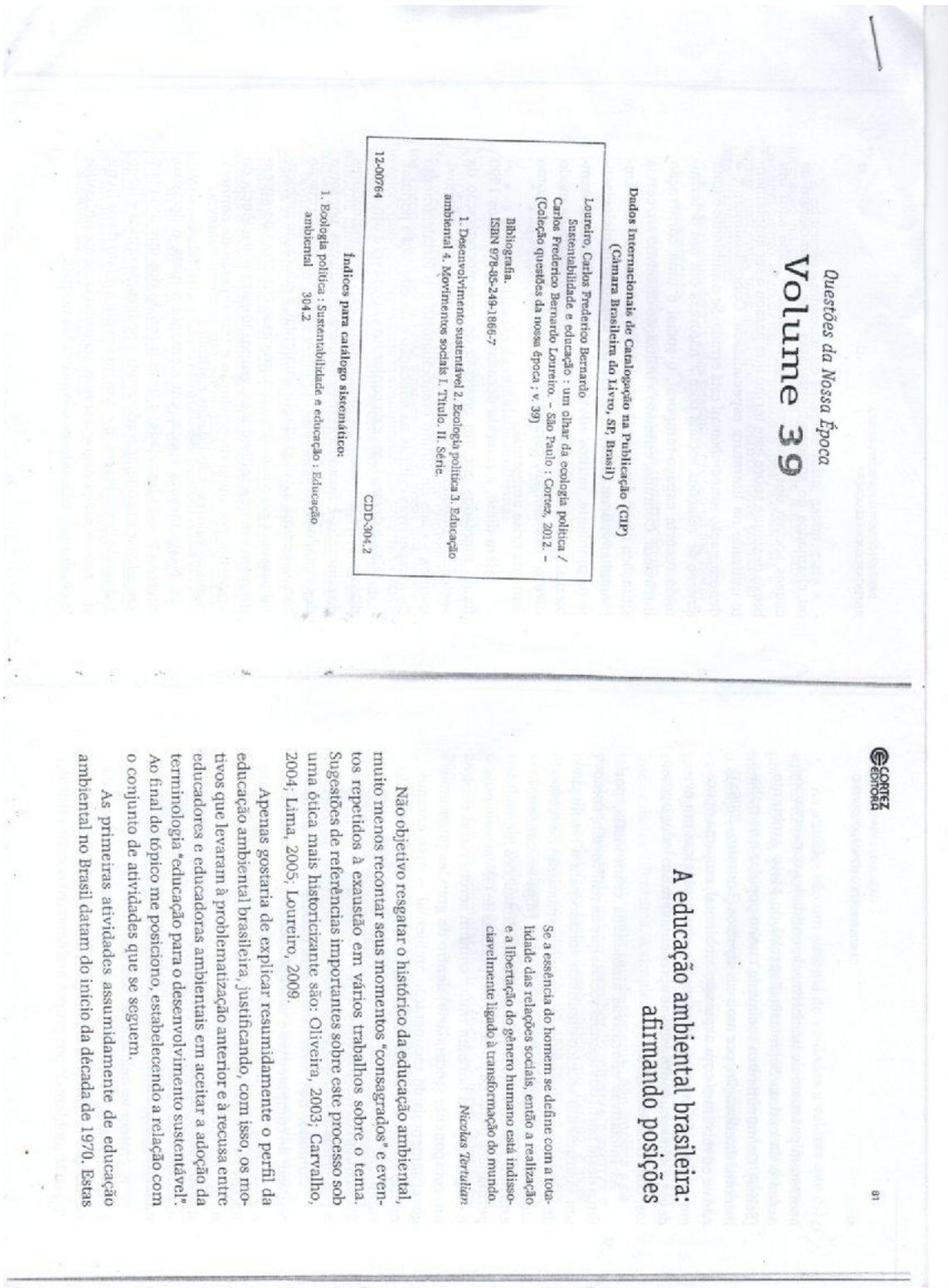


A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.

Fonte: ASSIM DE REPENTE.... Projeto Cmais.. **Loris Malaguzzi e as linguagens da criança**. 2016. Disponível em: <https://assimderepenteblog.wordpress.com/2016/05/17/loris-malaguzzi-e-as-linguagens-da-crianca/>. Acesso em: 20 maio 2019.

Anexo B: Capítulo proposto para leitura sobre Educação Ambiental



ocorreram por meio de iniciativas de entidades conservacionistas e da extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema). Os movimentos sociais de cunho popular e os trabalhadores da educação, por motivos diversos (Loureiro, 2006a), não se envolveram com a questão ambiental, em uma época em que a cisão entre as lutas sociais e as ecológicas era evidente e não raramente estas se apresentavam em lados opostos, com raras exceções.

As iniciativas educativas ambientais eram vistas, por força deste perfil dos agentes sociais que as realizavam, como um instrumento técnico-científico voltado para a resolução de problemas ambientais por meio da transmissão de conhecimentos ecológicos e da sensibilização (diga-se: concepção, esta que, apesar de toda crítica sofrida e limitações indicadas, permanece bastante presente nas práticas de ONGs, governos e empresas). Era também muito comum serem vistas como um componente (secundário) dentro de grandes programas governamentais de recuperação ambiental — esse entendimento também é ainda muito comum, não a reconhecendo como um eixo estruturante necessário de ser inserido em diálogo com os demais eixos desde o momento da concepção e planejamento de tais programas e projetos.

Contudo, nos anos 1980, esse quadro razoavelmente “estável” de compreensão e execução começa a se diversificar e a consolidar novas posições teóricas e políticas. Não é que inexistissem anteriormente leituras mais problematizadoras da prática educativa ambiental, mas, sem dúvida, estas eram incipientes e bastante “sufocadas” pela ditadura no Brasil, mas, sobretudo pelo distanciamento existente entre práticas educativas ambientais e atuação dos grupos populares.

A crescente degradação dos ecossistemas, a perda da biodiversidade, a reprodução das desigualdades de classe e a destruição de culturas tradicionais levaram ao repensar da “questão ambiental” por grupos ambientalistas mais críticos,

ou chamados de socioambientalistas, que denunciaram as causas sociais dos problemas ambientais — cabe aqui um breve destaque sobre este termo que passou a ser amplamente utilizado na literatura especializada. Conceitualmente, a denominação *socioambiental* está errada. Se o ambiente é uma síntese de relações sociais com a natureza em um determinado recorte espaço-temporal, o social é uma construção intrínseca. Contudo, entendo a utilização do termo em certas situações como demarcação de campo político. Como o ambientalismo ficou muito marcado por uma leitura biologicizante de ambiente, muitos adotaram o uso da palavra socioambiental para chamar a atenção de que se posicionam de modo diverso dos demais, considerando as relações sociais como fonte da crise ambiental.

Além disso, a referida década e o início dos anos 1990 foram marcados por um processo de redemocratização da sociedade brasileira, o que favoreceu a retomada de movimentos sociais de cunho emancipatório e o fortalecimento de perspectivas críticas na educação e da educação popular.

Diante desses fatos e da conjuntura favorável a um maior diálogo entre movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação, educadores em geral e ambientalistas, por força dos vínculos objetivos entre democratização do país, formação socioeconômica e degradação ambiental, a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes.

Nesta mesma época, um elemento a mais, e decisivo, marcou a sua identidade: a forte inserção dos que atuavam em educação popular e adotavam a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. E é isso que explica o fato de os livros de Freire e sua pedagogia serem majoritariamente utilizados e citados por educadores e educadoras no país.

A educação ambiental no Brasil se volta, assim, para a formação humana. O que significa dizer que a esta cabe o conhecimento (ecológico, científico e político-social) e o comportamento, mas, para que isso ocorra, deve promover simultaneamente:

- a participação ativa das pessoas e grupos na melhoria do ambiente;
- a autonomia dos grupos sociais na construção de alternativas sustentáveis;
- o amplo direito à informação como condição para a tomada de decisão;
- a mudança de atitudes;
- a aquisição de habilidades específicas;
- a problematização da realidade ambiental.

Objetivamente, isso significa dizer que o conceito central do ato educativo deixa de ser a transmissão de conhecimentos, como se isso *per se* fosse suficiente para gerar um "sujeito ético" que se comportaria corretamente. É a própria prática educativa, a indissociabilidade teoria-prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de auto-transformação que ganha a devida centralidade. O que implica favorecer a contínua reflexão das condições de vida, na prática concreta, como parte inerente do processo social e como elemento indispensável para a promoção de novas atitudes e relações que estruturam a sociedade.

Devemos lembrar que, além da adoção de um sentido histórico-social para a caracterização das pessoas e sua inserção no mundo, esta, que parece ser uma sutil mudança de foco do comportamento para a atitude, representa uma diferença fundamental, nem sempre conhecida por educadores e educadoras ambientais. E aqui cabe um esclarecimento conceitual de suma importância.

As atitudes são um sistema de verdades e valores que o sujeito forma a partir de suas atividades no mundo. Os comportamentos, por sua vez, são ações objetivas no mundo, o momento final do processo. Qualquer um de nós pode mudar o comportamento por força de uma necessidade material, exigência do Estado ou por imposição de alguém, sem que isso signifique que mudou de atitude. As escolhas pessoais são, assim, situadas por condições que afetam a cada um em intensidades diferentes. A simples adequação comportamental, mesmo que relevante imediatamente, não implica a capacidade cidadã de definir, escolher livremente e exercer o controle social (regulação democrática) no Estado, e pode apenas expressar a conformação de uma pessoa à sociedade tal como se configura contemporaneamente (relações assimétricas de poder, desigualdade econômica e expropriação do trabalhador, preconceitos e utilização intensiva da natureza para fins de acumulação de riqueza material (Mészáros, 2009)).

A orientação comportamental é, sobretudo, aquela que foi incorporada por uma psicologia da consciência que aposta em um sujeito racional. Isso significa, por exemplo, considerar o comportamento uma totalidade capaz de expressar as motivações dos indivíduos e acreditar que é possível submeter a vontade deles e produzir transformações dessas motivações mediante um processo racional, o qual se passa no plano do esclarecimento, do acesso a informações coerentes e da tomada de decisões racionais, baseadas em uma relação de custo-benefício para o sujeito. Em última instância, esta matriz conceitual supõe indivíduos cuja totalidade da ação encontra suas causas na esfera de uma racionalidade pragmática, da vontade e da consciência, em que se situariam também as relações de aprendizagem. Tomar os sujeitos apenas em sua dimensão racional consciente implica reduzir a noção de sujeito à de um ego individual. Com isso, perde-se a complexidade das determinações da ação humana que está longe de

responder exclusivamente aos ditames da consciência e da vontade. Entre intenção e o gesto há um universo de sentidos contraditórios que a relação causal estabelecida entre a avaliação racional e comportamento está longe de comportar. É largamente conhecido o tema da descontinuidade entre os comportamentos e as atitudes. (Carvalho, 2004, p. 183).

Logo, se desejamos uma educação ambiental que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como estes produzem, organizam-se e geram cultura, bem como as implicações ambientais disso, para que uma mudança possa ser objetivada. Sem que as condições sejam alteradas ou, pelo menos, problematizadas no processo de adoção de novos comportamentos, é difícil que novas atitudes aconteçam.

Mais do que isso, ao se dar destaque à práxis educativa, crítica e dialógica, é preciso estruturar processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental (Loureiro et al., 2007). O que significa dizer que não só a participação é fundamental, mas que a participação popular é determinante, posto que a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquiram centralidade é a condição para que as contradições e os conflitos da sociedade sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico, portanto, a alternativa concretamente possível.

Para facilitar a compreensão, essa formulação pode ser ilustrada por meio da resposta a três dúvidas comuns.

Muitos perguntam o que há de errado com a proposta de transmissão de conhecimentos ecológicos. Afinal, sejam de

origem científica ou fruto de saberes populares ou tradicionais, conhecimentos relativos à dinâmica ecológica são sempre fundamentais para nossa inserção consciente no mundo e devemos assumir que este, de fato, pode ser um importante objetivo da educação ambiental. Então, onde está o problema? Na convicção de que a transmissão de informações e conceitos é capaz de gerar, em si, uma nova atitude perante a natureza. Por sinal, essa é uma convicção tipicamente positivista, paradigma científico tão condenado pelos ambientalistas. O problema está em se acreditar que as pessoas agem de modo inadequado apenas porque desconhecem (se conhecerem passarão a fazer o que é certo de modo imediato), esquecendo-se que somos constituídos por múltiplas mediações que condicionam nossas ações no mundo para além do que se conhece ou se acredita. Há limites materiais, processos afetivos e aspectos motivacionais vários, em grande parte desconhecidos, que podem ser determinantes para nossa prática.

Outra afirmação comum que gera acaloradas discussões é a de que a finalidade da educação ambiental é "plantar sementes" que, no futuro, podem germinar e fazer com que todos cooperem na superação dos problemas ambientais. A experiência demonstra que as mudanças não ocorrem espontaneamente, mas com intervenções conscientes e intenções claras de pessoas e grupos. A sociedade não é expressão da soma dos comportamentos individuais, mas relações socialmente produzidas na história. Não basta cada um fazer a sua parte e dar o exemplo, por mais que isso seja uma exigência ética e de coerência pessoal, fundamentais em tempos em que o utilitarismo, a frivolidade e o descaso com o outro prevalecem. É necessário, portanto, não dissociar indivíduo e sociedade para que os objetivos da educação ambiental se realizem.

Por fim, a indagação que vem como contraponto a toda a argumentação feita: o processo de aprendizagem não é in-

dividual? Sim, enquanto resultado do processo, todavia, a educação não começa ou termina aí. Ela, enquanto formação humana, engloba outra pessoa, o diálogo, a mobilização, o conhecimento, a mudança cultural, a transformação social e a participação na vida pública.

Contudo, essa leitura que busca a reflexão sobre as causas sociais dos problemas ambientais e a intervenção transformadora da realidade possui uma variação considerável de compreensões e posicionamentos políticos e práticos em seu bojo. Além disso, existem outras denominações não tão afinadas (alfabetização ecológica, educação ecológica, educação para o meio ambiente, entre outras) que legitimamente constituem o campo da educação ambiental brasileira e que não foram tratadas.

Portanto, é preciso especificar um pouco mais para que se possa compreender e qualificar a prática educativa compatível com a proposta conceitual e argumentativa no livro. No amplo, diverso e contraditório campo que constitui a educação ambiental, diria que três denominações similares que configuraram uma perspectiva ao longo das duas últimas décadas procuram dar concretude aos aspectos mencionados. Assumo, dentre estas, as que são normalmente nomeadas de:

- *crítica* — por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis;
- *emancipatória* — ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material;

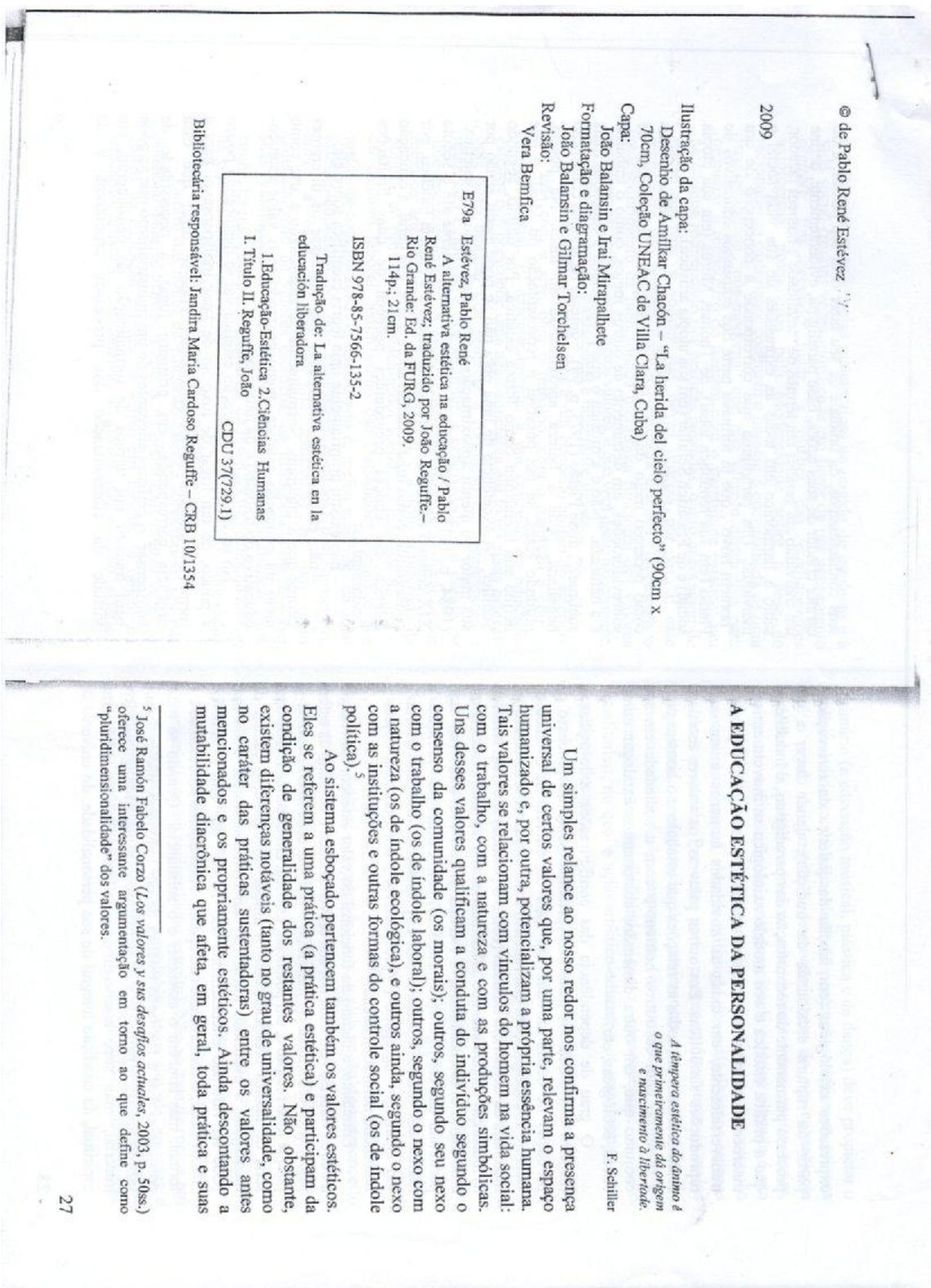
- *transformadora* — por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (Loureiro, 2008; 2004).

Igualmente assumo enquanto denominação inserida na mesma perspectiva a *educação no processo de gestão ambiental*, que não se define como uma tendência teórica distinta das anteriormente listadas, pelo contrário, se localiza exatamente aí, mas apresenta como especificidade a operacionalização e prática voltadas para a materialização de tais formulações no campo da gestão ambiental (licenciamento, portos, unidades de conservação, águas, pesca etc.).

A educação no processo de gestão ambiental pública significa fundamentalmente estabelecer processos sociais, político-institucionais e práticas educativas que fortaleçam a participação dos sujeitos e grupos em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e apropriação de recursos naturais, tendo por referência os marcos regulatórios da política ambiental brasileira.

São nestes processos instituídos junto aos instrumentos da política ambiental que as práticas educativas podem promover a participação do cidadão coletivamente organizado na gestão dos usos e nas decisões que afetam a qualidade ambiental e o padrão de desenvolvimento do país. Isso significa favorecer o direito democrático de atuação na elaboração e execução de políticas públicas que interferem no ambiente e no acompanhamento de empreendimentos que alteram propriedades do território em que se vive (Quintas, 2000; 2004; 2009).

ANEXO C: Capítulo proposto para leitura sobre Educação Estética



expressões axiológicas (em função da dialética da renovação a partir da ruptura escalonada da tradição), dando lugar a um processo permanente de reconstrução dos paradigmas, é indubitável que a prática estética e seu modelo axiológico se movem em um macrocosmos: uma espécie de *esfera estética* que se projeta, transversalmente, em todas as atividades humanas e em suas reproduções simbólicas. Em outras palavras, os valores estéticos estão presentes em todas as relações que estabelece o homem com a natureza, com os outros homens e com a sociedade em seu conjunto que, em outra dimensão, costumamos catalogar como éticas, ecológicas, etc.

O grau de dependência das configurações axiológicas a respeito dos processos materiais (principalmente do processo da produção de bens) introduz um fator de diferenciação entre os valores: as configurações que refletem mais diretamente as condições materiais da existência humana (como a política) são mais sensíveis às mudanças conjunturais que as habitualmente mais distanciadas, como a ecológica e, essencialmente, a estética. E isso está dado (no caso particular das configurações estéticas) pelo caráter *não-utilitário* e *lúdico* dos valores estéticos. Isto é, pelo fato de ser um "adorno", um elemento "agregado", "precindível", em qualquer objeto e fenômeno natural ou social.

Entretanto, a hierarquia funcional do valor estético, em relação a outros valores, vem dada por sua universalidade e domínio da esfera psicológico-emocional do indivíduo – por sua ação *microcômica* –, porque toda relação é, em potencial, estética, em dependência de uma série de fatores condicionantes: a atitude do sujeito, o caráter da mensagem, a expressão formal do ato comunicacional. Tudo isso pode ser valorado esteticamente: ser "bonito" ou "feio", "alto" ou "baixo", etc., e compromete não apenas o meramente fenomênico e o formal, mas também o essencial e o substancial. Quando se trata, pois, de avaliar a formação estética de um indivíduo, não podemos fazê-lo apenas a partir de sua aproximação a um paradigma físico, material, mas sim, essencialmente, a partir de um paradigma espiritual, da condição integral de sua personalidade, do universo de

seus conhecimentos, da unidade de seu fazer com seu pensar, e do caráter criador de suas ações. Esse paradigma, evidentemente, define um indivíduo *sui generis* em termos de "totalidade": homem fazedor, sábio e harmônico em todas as expressões de sua vida social e individual. Um paradigma que corresponde à concepção de um "homem novo", que já formava parte dos empenhos educativos de Platão (em sua república ideal), de Thomas Morus (em sua utopia social) e de Friedrich Schiller (em sua utopia artística).

A arte, cuja ação compensatória sobre a personalidade a situa como poderoso meio da educação estética, tem sido objeto de sobrevalorções, em detrimento de outros meios, como o trabalho e a natureza. "Não é a música o que proporciona a educação mais sublime?", disse Platão (1973, p. 98). Somente na arte, na concepção hegeliana, pode a beleza aproximar-se ao ideal. Na poesia, segundo Kant, se faz possível a representação do ideal, o que define sua hierarquia como forma estética. Por último, segundo Schiller, "A excelência de uma obra não se pode medir senão por sua maior ou menor aproximação a esse ideal da pureza estética" (1984, p. 111). A arte, pois, é valorada praticamente até o século XIX como o domínio natural do estético, e a ciência Estética, por conseguinte, como uma reflexão sobre a arte. Em geral, a educação estética das épocas precedentes padeceu de duas limitações fundamentais:

- não existiu propriamente uma teoria científica sobre ela;
- não existiu uma concepção, que abarcasse os diferentes fatores que a integram. Normalmente se absolutizou a arte como meio da educação estética, menosprezando-se o valor estético-educativo do trabalho e da natureza.

No século XX, a educação estética vai se deslocando pouco a pouco, de um lugar de luxo ao de fator indispensável para a formação integral da personalidade. Pode-se dizer que essa urgência corresponde, em primeiro lugar, à necessidade de compensar os embates alienantes de um industrialismo que se pode bem traduzir em termos de formalização do pensamento, em virtude da cibernização dos processos produtivos e da

consequente invasão pelas matemáticas ao mundo do intelecto e à vida social (muitas vezes glorificada em favor de um pensamento *digital*). Em segundo lugar, a quebra das configurações axiológicas, promovidas pela Modernidade sobre a base do racionalismo cartesiano, conduziu o homem à encruzilhada de uma irracionalidade “pós-moderna” que não oferece alternativa para propiciar o reencontro do homem com o paradigma estético: um paradigma referendado por práticas passadas, como ancoragem de referência para a solidéz das novas utopias por vir. E esse reencontro (do homem com sua essência estética) representa o redescobrimto da mencionada hierarquia funcional dos valores estéticos em relação com outros valores, e que vem dada, basicamente, pelo caráter universal, fundamental e integrador desses.

Obviamente, referimo-nos a um conceito amplo do estético, que lida com a arte, com o trabalho, com a natureza e com o entorno social. E, associadamente, a um conceito da educação estética que pressupõe uma ação educativa em todas essas esferas: uma ação integral que propicie a formação de necessidades e interesses culturais, e que estimule a criatividade e o desejo de auto-aperfeiçoamento. A esse fim deve se conjugar a educação por meio da arte, do trabalho e da natureza, e a ação combinada da família, do professor, do trabalhador social, do instrutor de arte e do coletivo laboral, assim como das instituições sociais e dos meios de comunicação de massa. Isto é, meios e agentes da ação estético-educativa, em uma abordagem complexa desse processo, sobre a base da inserção (do educando) em um meio potencializado de valores estéticos; da influência dirigida sobre suas valorações, a fim de modificá-las; da socialização dos conhecimentos estético-filosóficos; da inserção na crítica de arte, e da transformação do objeto do processo educativo (o educando) em sujeito do próprio conhecimento (o educador).

Dentro dos meios da educação estética sobressai-se, por sua potencialidade educativa, a arte, a tal ponto que, muitas vezes, o objeto da educação estética se define em função do objeto da educação artística. Comumente se afirma que o ciclo estético

primário (a educação musical, plástica e da dança) deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de percepção estética na criança até o ponto de garantir o desenvolvimento de sua consciência estética. Na prática, como se sabe, poucas vezes ocorre assim, porquanto a formação de uma consciência estética elevada é um processo complexo e prolongado no tempo e requer a conjunção de numerosos meios; além da utilização dos mais diversos espaços naturais e sociais. Por outra parte, porque muitas vezes os meios disponíveis, a preparação dos professores e a organização do entorno escolar não respondem às exigências do processo educativo, não possibilitando, como consequência, o salto qualitativo, no qual a ação artístico-educativa se transformaria em estético-educativa.

Em realidade, a finalidade da educação artística consiste não somente em criar um gosto pela arte e, em alguns casos, estimular a criação artística, mas também, fundamentalmente, em estimular e moldar um sentido culto da relação do indivíduo com o mundo que o rodeia. Ou seja, em educar o homem para o bem, o belo e a justiça (retomando o sentido da *Kalokagathia* grega) — integrar em um todo a educação estética, ética e física, educando na simpatia e na empatia, na fusão orgânica do mundo material e do espiritual, e sobretudo, na fusão orgânica com a natureza.

A projeção da educação artística em direção ao domínio da educação estética compreende, pois, a elaboração de um conceito da arte ajustado aos fins da educação. Em outras palavras: requer a discriminação dos modelos artísticos que possibilitem o salto qualitativo à esfera do estético.

É inquestionável que a seleção de modelos autóctones capazes de recitar os valores locais, a geografia pátria e as tradições constitui uma condição *sine qua non* para os propósitos enunciados (sem que isso comporte um ato de automarginalização, territorialismo ou regionalismo estreito). Não se trata de recusa aos “valores universais” ou de xenofobia, mas sim de assentar a educação estética sobre raízes próprias e assegurar o cultivo da espiritualidade das jovens gerações, para promover uma formação

integral, a solidariedade humana e o sentido da identidade nacional e amor pátrio – o que em verdade constitui um desafio para a maioria dos países da América Latina, objeto de saque cultural por parte das transnacionais encarregadas do comércio da “arte”.

Se é certo (como afirmou o sociólogo Mannheim) que a sociedade pode funcionar somente quando existe harmonia e seus valores, suas instituições e sua educação, então a sociedade atual, presa de um sem-número de problemas (econômicos, políticos, sociais, culturais, ecológicos, religiosos e outros), e abandonando paradigmas éticos e estéticos até as raízes da irracionalidade, poderá reproduzir novas harmonias sem práticas educativas promovendo substancialmente o movimento dos valores, a partir das transformações das práticas sustentadoras e das instituições que representam: um desafio no mundo unipolar e neoliberal de hoje.

A reconstrução das ações artístico-educativas, em função de um ideal de formação integral, não será possível sem a cópia de modelos exóticos, sem uma busca a fundo do próprio ser, e uma utopia que resgate no presente os valores duradouros do passado, o que requer a adequação do projeto da educação artística a fim de que sirva, realmente, ao propósito de formação integral e personalidade. “Se consideramos adequado e necessário o projeto de regeneração espiritual, buscaremos o modo de enfocar a arte vez mais como seres humanos completos, donos não só da natureza estética, mas também de uma natureza moral, e dotados de um objetivo filosófico e moral”, refere Suzy Gablik (1999, p. 1).

É tarefa da educação estética buscar a revalorização da sociedade através das formas sensíveis da natureza, o trabalho artístico, empenho no qual a educação artística tem assegurado espaço importante. Mas não pode preencher esse espaço conceitual da arte se aliena da essência humana e da natureza da sociedade, e se esse conceito não se propõe validar a ita artística, para educar na (e desde a) sociedade atual e horizontal da sociedade do futuro, a partir da síntese dos valores artísticos do passado e dos valores artísticos do presente, em uma conjunção de mito e acontecimento.

ANEXO D: Artigo proposto para a leitura sobre Educação Estético-Ambiental

Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: O QUE REVELAM AS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO BRASIL

ESTÉTICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: QUÉ REVELAN LAS DISSERTACIONES Y TESIS DEFENDIDAS EN BRASIL

AESTHETIC-ENVIRONMENTAL EDUCATION: WHAT DISSERTATIONS AND THESES DEFENDED FROM BRAZIL SHOW

Luciana Netto DOLCI¹
Susana Inês MOLON²

RESUMO: O objetivo deste estudo é compreender o que as dissertações e teses acadêmicas no Brasil revelam a respeito do tema Educação Estético-Ambiental. Recorremos à análise de conteúdo a fim de investigar vinte e cinco dissertações e teses defendidas entre 1997 e 2011 acerca da temática, resultando em três grupos temáticos, a saber: (1) A dimensão ética e estética na formação de educadores ambientais; (2) Educação Ambiental conservacionista e preservacionista do meio ambiente e (3) Contribuição da Educação Ambiental e da Educação Estética no processo de transformação para novo convívio social do sujeito emancipado. Igualmente importante, são suas revelações fornecendo elementos à conceituação de Educação Estético-Ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação estético-ambiental. Educação estética. Educação ambiental. Pesquisa bibliográfica.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es entender lo que las disertaciones y tesis académicas en Brasil revelan sobre el tema Estética y Educación Ambiental. Utilizamos análisis de contenido para investigar veinticinco disertaciones y tesis entre 1997 y 2011 sobre el tema, lo que resulta en tres grupos temáticos, a saber: (1) la dimensión ética y estética en la formación de educadores ambientales; (2) conservacionista Educación ambiental y conservacionista del medio ambiente y (3) Contribución de la educación ambiental y la educación estética en el proceso de transformación a una nueva vida social del sujeto emancipado. Igualmente, importantes son sus revelaciones proporcionan elementos para el concepto de la educación estético-ambiental.

PALABRAS CLAVE: Estética y educación ambiental. La educación estética. Educación ambiental. La investigación bibliográfica.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS - Brasil. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação – NUPEATRO e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA/FURG. E-mail: ludolci@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS - Brasil. Professora Titular do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO. E-mail: susanamolon@vetorial.net

ABSTRACT: *The objective of this study is to understand what dissertations and academic theses in Brazil reveal about the theme Aesthetic-Environmental Education. We used content analysis to investigate twenty-five dissertations and theses defended between 1997 and 2011 on the subject, resulting in three thematic groups, namely: (1) The ethical and aesthetic dimension in the training of environmental educators; (2) Conservation Environmental Education and Environmental Preservationist and (3) Contribution of Environmental Education and Aesthetic Education in the process of transformation to new social life of the emancipated subject. Equally important, are his revelations providing elements to the conceptualization of Aesthetic-Environmental Education.*

KEYWORDS: *Aesthetic-Environmental education. Aesthetic education. Environmental education. Bibliographic research.*

Introdução

A ampliação dos sentidos humanos, questão central à Educação Estética, é observada como fundamental para o desenvolvimento e constituição da Educação Ambiental (ESTEVEZ, 1993). Esta percepção estimula pesquisadores a usarem conjuntamente os conhecimentos das duas áreas em seus estudos, inclusive, parte desses passa a utilizar o termo Educação Estético-Ambiental. Surpreende-nos, entretanto, a não apresentação de qualquer definição conceitual para o construto estético-ambiental em inúmeras leituras realizadas em artigos publicados no Brasil que empregam o referido termo. Instigadas por esta questão, desenvolvemos a presente pesquisa interessadas em revelar o que está subjacente a esta união de conhecimentos nos estudos científicos.

O termo estético-ambiental está presente em estudos publicados em revistas e congressos na área de Educação - Amoral e Gentini (2012); Amorim, Jardim e Souza (2010); Amoral (2012); e Roach (2008) -, apresentando, na grande maioria, os conceitos para Educação Estética e Educação Ambiental separadamente. Uma exceção, avançando em uma definição conjunta, está em Roach (2008, p. 219), ao citar Echeverri (1997) que propõe o conceito de “mundo da vida simbólico-bioético” como conceito à priori para a prática de educação estético-ambiental, sugerindo “[...] uma metodologia de educação estético-ambiental centrada na dimensão da corporeidade no mundo da vida, na estetização dos conteúdos, na racionalidade emotiva e afetiva e na superação do cientificismo”. Outros apresentam a Educação Estético-Ambiental de modo implícito inserido nas possíveis consequências da Educação Estética, como Amorim, Jardim e Souza (2010, p. 74) ao referenciar Estévez (2003, p. 51) que “[...] a educação estética traz a possibilidade de

incitar à atividade bela e criadora em todas as relações homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade”.

Ao contatar o Professor Estévez³, que desenvolve estudos e pesquisas acerca do tema desde 1993, foi-nos dito que até a presente data não havia definido conceitualmente, por escrito, Educação Estético-Ambiental. A necessidade acadêmica e a carência de divulgação do conceito estético-ambiental de modo explícito nos conduziram a esta pesquisa, para averiguar como está sendo abordada esta temática nos trabalhos acadêmicos em nível nacional, traçando o seguinte objetivo: compreender o que as dissertações e teses acadêmicas no Brasil revelam a respeito do tema Educação Estético-Ambiental, mais especificamente, investigando: Existe uma conceituação? Quando o termo surge pela primeira vez? Quem cunhou e qual a origem do termo? Em que abordagens teórico-metodológicas estão fundamentadas estas produções? A partir deste estudo podemos conhecer melhor os significados atribuídos à Educação Estético-Ambiental e trazer contribuições no sentido de complementá-los se insuficientes ou, caso o conceito não esteja explícito, apresentar subsídios para iniciar o desenvolvimento da conceituação.

As definições para os conceitos de Educação Ambiental (LOUREIRO, 2006a, 2006b, 2009, 2012; TOZONI-REIS, 2008; QUINTAS, 2009) e Educação Estética (MARX, 2004; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986, 1999, 2010; ESTÉVEZ, 2003, 2008, 2009, 2011) são amplamente apresentadas na literatura científica na área de Educação. Ao analisarmos o que dispomos nesta parte da literatura, percebemos que os conceitos de Educação Ambiental e de Educação Estética são abordados isoladamente pelos teóricos que são referência nestes campos do conhecimento, ou seja, a definição de um conceito não recorre ao outro.

A Educação Ambiental que nos identificamos está alicerçada nas denominações que a definem como crítica, emancipatória e transformadora, elaboradas por Carlos Frederico Loureiro (2006a, 2006b, 2012). Entendemos que a Educação Ambiental é crítica por considerar importante o contexto histórico, social, político e econômico em que são fundadas as relações sociais na natureza com o propósito de superar o modelo de produção de verdades estabelecidas na sociedade, bem como as condições existentes do modo de vida desigual, por meio de ações organizadas no coletivo e sustentadas pela práxis educativa. A Educação Ambiental é emancipatória, pois busca instigar a autonomia e a

³ Prof. Dr. Pablo René Estévez foi professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no nível de Mestrado e de Doutorado, no período de 2008 a 2012, ministrando a disciplina de Educação Estético-Ambiental.

liberdade dos sujeitos na sociedade decorrentes de atitudes que geram a mudança e procuram romper com a lógica que mercantiliza os cidadãos com as suas relações de poder, de dominação, de opressão, consolidando, cada vez mais, o caráter desigual entre os homens. E, ainda, dizemos que a Educação Ambiental é transformadora por almejar a mudança no regime societário que nos constitui e continua nos constituindo por meio do movimento dialético da transformação subjetiva e das condições objetivas do modelo civilizatório. Nas palavras de Loureiro, Educação Ambiental é “[...] em síntese, uma práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações existentes” (2006a, p. 31).

Igualmente importante para a formação humana é a Educação Estética, compreendida por nós como essencial para a “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos”, segundo o pensamento de Karl Marx (2004, p.109), afetados pela alienação do avanço do modelo capitalista de sociedade que estrutura a vida humana. Assim, justificamos a Educação Estética pela possibilidade de romper com a limitação da capacidade subjetiva sobre determinada atividade artística, pois a criação artística tem sentido se esta apresenta sentido para o sujeito. Portanto, se há um empobrecimento na qualidade e nos sentidos humanos, há também um esgotamento estético nas relações do sujeito com os outros sujeitos e com os objetos de criação; compreendemos que, no contexto social em que se vive, o objetivo deste processo está em limitar estas relações a fim de serem mantidas da forma que estão postas, à medida que podem servir diretamente a uma satisfação unilateral. Conforme Estévez, “[...] é tarefa específica da Educação Estética estimular o desenvolvimento de necessidades e interesses que promovam a busca do valor estético e a formação do sentimento, do ideal e do gosto” (2009, p. 11).

Entendemos que o encontro destas duas perspectivas educacionais possibilita instigar um exercício constante de repensar as condições de vida no processo social em que vivemos, sendo um movimento essencial para a promoção de novas atitudes para a melhoria das relações ambientais, ressignificando os seus modos de viver e agir com o outro e consigo mesmo.

Coleta dos dados

Com o propósito de conhecer e de aprofundar os nossos saberes sobre a temática Educação Estético-Ambiental, realizamos uma pesquisa bibliográfica⁴ por meio dos bancos de dados da CAPES, e da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD, em fevereiro de 2012, objetivando a coletar trabalhos disponibilizados até a referida data. Realizamos a busca informando o descritor “Educação Estético-Ambiental” e retornaram vinte e cinco títulos, dezenove de dissertações e seis de teses, todos contidos na BDTD. Apresentamos a configuração dos trabalhos de acordo com o ano de defesa dos trabalhos na tabela 1.

Tabela 1: Levantamento do ano de defesa das dissertações e teses

Ano de defesa	1997	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dissertações	-	2	2	4	-	3	3	3	2
Teses	1		1	-	2	-	1	-	1

Fonte: Elaboração própria

Analisando a tabela 1, podemos verificar que o número de dissertações defendidas é superior ao número de teses e que ainda há poucos trabalhos em nível de doutoramento que abordam o tema em estudo. Observamos, também, que a partir do ano de 2006 houve um crescente número de trabalhos defendidos. No que se refere à localidade das universidades em que foram defendidas as dissertações e teses, percebemos que se fazem presentes, nesta pesquisa, as regiões sul e sudeste, conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2: Levantamento da localidade em que foram defendidas as dissertações e teses

Localidade	Estado	Instituição	Dissertações	Teses
Campinas	SP	UNICAMP	-	1
São Carlos	SP	UFSCAR	2	2
São Paulo	SP	USP	1	1
São Paulo	SP	PUCSP	1	-
Rio de Janeiro	RJ	PUCRJ	1	-
Uberlândia	MG	UFU	1	-
Ouro Preto	MG	UFOP	1	-

⁴ Entendemos como Pesquisa bibliográfica um conjunto de procedimentos de busca por soluções em prol do objeto em estudo, sendo assim, a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, na seleção, no fichamento e no arquivamento dos dados pertinentes ao tema investigado (LIMA; MOTO, 2007).

Rio Grande	RS	FURG	7	1
Porto Alegre	RS	UFRGS	-	1
Santa Maria	RS	UFSM	1	-
Lajeado	RS	UNIVATES	1	-
Itajaí	SC	UNIVALI	1	-
Blumenau	SC	FURB	1	-
Ponta Grossa	PR	UEPG	1	-

Fonte: Elaboração própria

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG destaca-se por apresentar uma concentração maior de dissertações em relação às outras instituições de ensino. Atribuimos esta demanda à FURG por ser a única universidade a oferecer o curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental no Brasil, tornando-a pioneira em pesquisas neste campo do conhecimento.

Análise dos dados

Nesta investigação, recorremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados, percorrendo as três fases, que segundo Bardin (2000), correspondem à pré-análise, à exploração do material e ao tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise realizamos a "leitura flutuante" que consistiu em examinar minuciosamente os títulos, as palavras-chave e os resumos. Nesta leitura, buscamos as seguintes palavras: "Educação Estético-Ambiental", "Educação Ambiental" e "Educação Estética". Já para verificarmos a base teórica dos trabalhos muitas vezes recorremos ao corpo do texto das dissertações e teses investigadas, pois algumas destas produções científicas não evidenciam em seus resumos em qual abordagem teórico-metodológica estão alicerçadas.

Logo em seguida, passamos para a exploração e validação do material, percorrendo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2000). Esta fase contribuiu para a organização, codificação e classificação dos dados a fim de nos orientar na análise dos vinte e cinco trabalhos acadêmicos. Ao percorrer todo o material, optamos por organizar este estudo identificando por siglas como T para Tese e D para Dissertação, seguidas de um número, por exemplo, T1, D2, D3, e assim sucessivamente, representando a sequência por relevância que o banco de dados da BDTD

disponibilizou em nossa busca. Outro facilitador foi que conseguimos ter acesso a vinte e quatro trabalhos na íntegra, o que beneficiou a análise dos dados, apenas um, nós não conseguimos a totalidade do texto.

Na última fase, o tratamento dos dados, realizamos uma análise comparativa dos dados com o propósito de categorizar, relacionando com os objetivos deste estudo. Com a análise do material, agrupamos os trabalhos, primeiramente, com base nas abordagens teórico-metodológicas; após essa categorização inicial, em três grupos temáticos, considerando afinidades entre as produções. Apresentamos o resultado da análise mostrando o que os trabalhos revelam, a seguir.

Resultados: principais aspectos que os trabalhos revelam

Os descritores que compõem a pesquisa estão presentes alternadamente nos títulos, nas palavras-chave e nos resumos. No que se refere aos títulos, identificamos apenas um trabalho que apresenta o termo Educação Estético-Ambiental. Verificamos que oito trabalhos trazem a palavra Educação Ambiental, dois, o termo Educador Ambiental, um, as palavras Educação Ambiental e Educação Estética e outro, o vocábulo Questões Ambientais. Notamos, ainda, que doze dos trabalhos investigados não apresentam os descritores acima mencionados, bem como nenhum dos trabalhos analisados aborda o termo Educação Estética isoladamente em seus títulos. No que diz respeito às palavras-chave, percebemos que nenhuma produção científica expõe o termo Educação Estético-Ambiental, um apresenta Educação Ambiental e Educação Estética, dois, Educação Ambiental e Estética, quatorze, Educação Ambiental. Nos demais, apenas um exibe a palavra Estética, o termo Educação e Ambiente. E sete trabalhos não apresentam qualquer destes descritores em suas palavras-chave. Nos resumos, notamos um trabalho que menciona Educação Estético-Ambiental, dezoito, Educação Ambiental, quatro, Educação Estética. Dentre os restantes, verificamos que um aborda Educação Ambiental Transformadora e um, Estética Ambiental. Dos vinte e cinco trabalhos, dezoito citam somente a palavra Estética, bem como apenas um trabalho não fez referência aos descritores acima mencionados.

Em relação à abordagem teórico-metodológica das pesquisas, encontramos o seguinte: uma tese e uma dissertação citam Karl Marx, István Mészáros e Ricardo Antunes; uma dissertação, Theodor Adorno; uma dissertação, Serge Moscovici; uma tese e

uma dissertação, Felix Guattari, uma tese, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão; três dissertações, Gaston Bachelard; cinco dissertações e uma tese, Edgar Morin; duas dissertações, Michel Foucault; duas teses e uma dissertação, em Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty e uma tese, Martin Heidegger e Hans-George Gadamer. Temos, ainda, cinco dissertações que não foram classificadas devido à sua indefinição quanto à base teórica. Apresentamos na tabela 3 as bases teóricas e as abordagens teórico-metodológicas correspondentes. Como é possível observar, as produções científicas pertencem a determinadas abordagens teórico-metodológicas; esta escolha permite revelar a forma como os autores interpretam a realidade e a maneira como compreendem a relação sujeito e objeto a partir das bases teóricas que constituem os seus trabalhos científicos.

Tabela 3: As bases teóricas e a abordagens teórico-metodológicas das dissertações e teses

BASES TEÓRICAS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	TESES	DISSERTAÇÕES
Karl Marx István Mészáros Ricardo Antunes	Materialismo Histórico-Dialético/Dialética Marxista	T9	D3
Theodor Adorno Serge Moscovici	Teoria Crítica Teoria das Representações Sociais		D13 D18
Felix Guattari Paulo Freire Carlos R. Brandão	Ecossófia/Três Ecologias Educação Popular	T20 T12	D7
Gaston Bachelard Edgar Morin	Ecologia Ontica Teoria da Complexidade	T15	D2, D5, D8 D4, D5, D6, D16, D17
Michel Foucault Edmund Husserl Maurice Merleau-Ponty	Pós-Estruturalismo Fenomenologia	T1, T11	D7, D21 D22
Martin Heidegger Hans-George Gadamer	Hermenêutica	T1	
Outras ⁵			D10, D14, D19, D23, D24, D25

Fonte: Elaboração própria

Ao trazermos uma análise das aproximações no campo da Educação Estética que podem indicar uma primazia dos aspectos subjetivos, existências do sujeito, assim como outros que vão dar precedência aos aspectos coletivos, sociais e históricos, nós recorremos, primeiramente, para compor esta discussão, à Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, abordada em seu livro "Fenomenologia da Percepção" (1999), que para este autor é o

⁵ Refere-se às pesquisas de difícil classificação devido a sua indefinição quanto à base teórica.

estudo das essências, é buscar abstrair todas as características fáticas da experiência vivida. Para Merleau-Ponty (1999, p.1), a "Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade". Nesse contexto, entendemos que a Estética Fenomenológica de Merleau-Ponty é um fenômeno que nasce da percepção sensível do sujeito em relação ao modo como concebe o mundo em que vive. Este fenomenólogo salienta que na experiência estética o sujeito aguça a sua percepção por meio da sensibilidade imaginativa que possibilita ao indivíduo interpretar mundos possíveis, aflorando os sentimentos, as emoções. Em contato com a experiência estética o sujeito desvela-se para aquilo que ele ainda não é. Assim, para nós, a Estética Fenomenológica possibilita o desenvolvimento da percepção sensível, experimentado pela sensibilidade, propiciando o contato com o diferente, com o novo, instigando o sujeito a uma nova capacidade de percepção da realidade, da vida cotidiana, uma percepção sensível e criativa.

Em uma segunda aproximação, encontramos na Hermenêutica de Gadamer (1998, p.23) que "[...] a obra de arte nos diz alguma coisa. Precisamente por esta razão, está sujeito a Hermenêutica, pois, como algo que diz algo pertence ao contexto de tudo o que temos que entender". Notamos que Gadamer considera a linguagem da arte como possibilidades para o desenvolvimento de uma interpretação. Sendo assim, Gadamer (1998, p.23) afirma que a "Hermenêutica contém a estética", pois a obra de arte é constantemente interpretada, relida e compreendida, é um entendimento inteligível. Compreendemos que todo o entendimento é interpretação e para Gadamer (1998) a Hermenêutica está envolvida em todos os atos de entendimento, ela avança a interpretação textual. "Assim, a hermenêutica é universal" e se faz presente quando entendemos "[...] os significados das relações intersubjetivas. Nesse sentido, a leitura é interpretação, olhar é interpretação, ouvir é interpretação, pensar é interpretação e acolher o outro é interpretação" (DOLCI; SARAÇOL; PEREIRA, 2012, p. 116).

Ao prosseguirmos na análise das bases teóricas presentes na tabela 3 com o objetivo de aprofundar este diálogo, trazemos a Estética em Marx, retratada por Sánchez Vázquez em seu livro intitulado "Convite à estética" (1999), que possibilita avançar nesta discussão, pois é necessário ir além, é preciso compreender o contexto social em que se está inserido, se o que se almeja é a mudança de atitudes e comportamentos para que se atinja a transformação social, se o que se acredita é na práxis educativa, crítica e dialógica

a fim de garantir o exercício de cidadania e a construção da democracia. Entendemos que a Educação Estética, em Marx (2004), não se restringe apenas à ideia de beleza como representação de um conhecimento sensível; nós percebemos, também, outras categorias pertencentes à Estética, como: o feio, o trágico, o cômico, o grotesco, ou seja, reconhecemos uma Educação Estética que ultrapassa as expressões artísticas socialmente conhecidas e aceitas.

Fundamentados nas bases teóricas, os autores desenvolveram as investigações utilizando diversas formas de coleta de dados empíricos - entrevistas, observações, questionários, diários de campo, atividades em um determinado grupo de estudo e conversas informais; outras usaram a pesquisa bibliográfica. Identificamos um entre os 25 trabalhos como pesquisa teórica. Observamos ainda que as pesquisas bibliográficas utilizaram variadas fontes, por exemplo: documentos oficiais, análise de jornais, de livros didáticos, de filmes e de revistas.

A última etapa da análise dos dados foi com o propósito de categorizar os estudos em grupos temáticos. Consideramos a afinidade no assunto entre as produções. O resultado da análise revelou três grupos temáticos, conforme apresentamos na tabela 4.

Tabela 4: Apresentação dos grupos temáticos categorizados

Grupo Temático 1	Codificação	Ano
A dimensão ética e estética na formação de educadores ambientais	D10	2010
	T11	2007
	D13	2010
	D18	2004
	T20	2011
	D25	2005
	D17	2006
Grupo Temático 2	Codificação	Ano
Educação Ambiental conservacionista e preservacionista do meio ambiente	T12	2005
	D14	2008
	T15	2009
	D19	2005
	D22	2010
	D24	2006
Grupo Temático 3	Codificação	Ano

Contribuição da Educação Ambiental e da Educação Estética no processo de transformação para novo convívio social do sujeito emancipado	D2	2006
	D3	2011
	D4	2009
	D5	2009
	T9	2007
	D6	2008
	D7	2011
	D23	2004
	D8	2009
	D16	2006
	D21	2008
	T1	1997

Fonte: Elaboração própria

Os trabalhos que compõem o Grupo Temático 1 tratam de um tema específico: a dimensão estética na formação de educadores ambientais. Os autores destas pesquisas apresentam que é preciso o aperfeiçoamento das percepções dos sujeitos, da capacidade de captar a beleza do mundo, de criar e desenvolver sua identidade e, nesse processo, perceber que a dimensão estética é parte da evolução humana. Para eles, trabalhar a dimensão estética nos espaços formativos é fundamental, pois se articula às demais dimensões do trabalho docente e precisa ser considerada para melhorar esse trabalho. Concordamos com os autores, no sentido de que o trabalho será realmente significativo se for um trabalho que faz bem a nós e aqueles a quem dirigimos o ofício. Assim, entendemos que a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente proporciona um fazer bem e com sentido ao que nos propormos. Alinhamo-nos ao pensamento dos autores na questão da dimensão estética do humano, que está relacionada com a sensibilidade, pois a estética é o sensível e está além dos sentidos humanos, em outras palavras, não está diretamente relacionada ao ver, ouvir, cheirar, degustar e tocar, mas sim à maneira como os sujeitos veem, ouvem, cheiram, degustam e apalpam. Ainda em consonância com este grupo de autores, compreendemos que a dimensão estética trata de aguçar e de desenvolver nas pessoas sua capacidade para admirar-se diante do belo e indignar-se diante do hediondo.

Em um determinado trabalho do Grupo Temático 1 (D17), a autora acredita na educação da sensibilidade pela estética. Para ela, as emoções, assim como a relação com os outros e com o mundo são complementares. O processo ocorre na tentativa de compreensão de si e do outro, ou seja, como um sujeito vai reagindo suas impressões à

medida que vai (re)significando o seu modo de agir, o seu mundo particular, onde tudo pode ser remexido e reorganizado de formas possíveis e diferentes, dependendo das interpelações que este sujeito sofrer, das adversidades da vida que ele viver.

No Grupo Temático 2, elencamos as produções científicas que denominam a Educação Ambiental como preservação e conservação do meio ambiente. Os autores das produções deste grupo entendem que a Educação Ambiental tem o papel de promover o encorajamento para que o ser humano volte a integrar-se, superando a acomodação, bem como comecem a assumir a luta pela recuperação e conservação de seu ambiente. Estes pesquisadores ainda ressaltam que a função predominante desempenhada pelo ser humano sobre os demais elementos da biosfera é o de ser responsável pela conservação dos ecossistemas com todas as formas de vida.

Notamos que os pesquisadores destes trabalhos concebem a Educação Ambiental como tema transversal, sendo o meio de garantir que as crianças e jovens consolidem a compreensão do papel individual e coletivo na conservação ambiental. Entretanto, percebemos que este conceito de considerar a Educação Ambiental como um tema transversal foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, em 1997, e não se preocupa apenas com os aspectos físicos e biológicos, como também se preocupa com uma Educação Ambiental para além da conservação. A Educação Ambiental, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, esclarece que "[...] o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas - relações sociais, econômicas e culturais - também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental" (BRASIL - MEC, 1997, p. 23).

Os trabalhos correspondentes ao Grupo Temático 3 demonstram uma similaridade em seus estudos no que se diz respeito aos conceitos sobre a Educação Estética e Educação Ambiental. Seus autores compreendem que a Educação Ambiental não se reduz somente ao mundo exterior, ao mundo natural, mas também às relações sociais, ao mundo interior do sujeito. A Educação Ambiental que estes autores acreditam e praticam é aquela que está para além do conservacionismo, pois alicerçam os seus estudos nos princípios da Educação Ambiental que estão pautados na convivência pacífica entre os povos e as pessoas, na solidariedade, no respeito humano e todos os valores essenciais para uma vida digna e feliz. Os trabalhos entendem que a Educação Ambiental não pode ser vista de forma salvacionista, pois existem várias diretrizes que determinam as condições sociais, mas podemos visualizar uma potencialidade fundamentada na Educação Ambiental, precisamos

sim aprender com a Educação Ambiental, com as suas contribuições sociais e enxergar um mundo possível e melhor.

Em certos trabalhos do Grupo Temático 3 (D8, D16 e D21), os autores destacam que a Educação Ambiental está contida na Educação Estética e ambas possuem papel importante para o desenvolvimento do gosto artístico e do belo, pois buscam o equilíbrio entre os sentimentos e as emoções, despertando a criatividade e a sensibilidade nos sujeitos. Em concordância com os autores deste grupo, pensamos também que a arte acorda sentimentos e sonhos, pois possui um despertar de potencialidades, torna as pessoas mais vivas. Estas investigações revelam que a Educação Estética é vista como uma necessidade na vida humana, uma vez que é preciso perceber a natureza, vê-la com um olhar de quem está contemplando, encantar-se com as coisas simples e valorizar as relações entre as pessoas. Assim como os autores deste grupo, acreditamos no conceito de impulso sensível, formal e lúdico, e que propõem a Educação Estética como meio da conquista de um homem moral e ideal.

Na grande maioria dos trabalhos deste grupo, assim como nos grupos anteriores, os conceitos de Educação Ambiental e de Educação Estética são apresentados separadamente, bem como não constam em seus trabalhos o termo Educação Estético-Ambiental – descritor do nosso estudo – e, conseqüentemente, sua conceituação, exceto o T1, que é o único trabalho que referencia Educação Estético-Ambiental. Para a autora, a Educação Estético-Ambiental permite o desenvolvimento de uma sensibilidade que propicia compreender o mundo e o ser humano na diversidade de ser ele mesmo. A autora observa que a atitude estética rompe com a racionalidade de pensamento, com a concepção reducionista do mundo, e o ambiental é uma nova forma de olhar o planeta e suas relações sistêmicas. Verificamos que o ambiental é trabalhado na tese em complexa relação com o estético, pois a autora assinala que é necessário estetizar o ambiental para que este pensamento seja de ampla cobertura cultural. Complementa que é necessário ambientalizar o estético no sentido de reconciliar o que estava dividido, ou seja, cultura e natureza em suas formas de arte e natureza, racionalidade e corporeidade; mundo da vida simbólica e mundo da vida biótica. Para a autora a relação entre “o simbólico e o biótico, [...] nosso campo de pesquisa sobre o estético e o ambiental, não supõe unicamente o princípio de causa-efeito, [...] supõe um movimento-fluxo energético, orgânico, espacial, a-espacial, tangível e intangível, surgido da relação entre as comunidades, grupos e assentamentos humanos e os ecossistemas” (ECHEVERRI, 1997, p. 131). É válido observar que embora apareça o

termo Educação-Estético-Ambiental ao longo do texto, oferecendo elementos para uma interpretação clara, não há uma conceituação do modo conforme esperávamos.

Ao concluir os resultados, ratificamos que a definição conceitual para o termo Educação Estético-Ambiental não foi encontrada, de modo explícito, em qualquer trabalho do *corpus* analisado. Entretanto, em diversos momentos os autores estabelecem uma relação complementar entre Educação Estética e Educação Ambiental, estrelando os conceitos destes campos do conhecimento. O único trabalho que faz uso do termo Educação Estético-Ambiental é o T1 (ECHEVERRI, 1997), não citando qualquer referência a outro autor sobre a origem deste, o que torna válido pensar nesta tese como um dos trabalhos seminais. Igualmente importante, a fim de se conhecer a origem do uso do termo, são os estudos de Estévez (2003, 2008, 2009, 2011); Meira (2001, 2003); Sato (2001); Sato e Passos (2002); Santos e Sato (2001); Guattari (1991, 1998); Marin (2003, 2007); Carvalho (2003, 2005); Schiller (2002), por serem citados em mais de um trabalho, ao fundamentarem a relação entre Educação Estética e Educação Ambiental. Na seção subsequente, realizamos a discussão dos resultados com o intuito de apresentar possíveis contribuições das teses e dissertações analisadas no sentido de fornecer elementos para uma conceituação inicial para Educação Estético-Ambiental.

Discussão dos resultados

Nesta discussão, apresentamos a reflexão acerca do que as dissertações e teses acadêmicas no Brasil revelam a respeito do tema Educação Estético-Ambiental, oferecendo o nosso posicionamento. Em um primeiro momento, estabelecemos um diálogo dos grupos temáticos com a teoria. Após, direcionamos a discussão por questionamentos apresentados na introdução, ainda não desenvolvidos ao longo do artigo, mais especificamente, trazendo contribuições no sentido de complementar o conceito de Educação Estético-Ambiental para torná-lo mais explícito.

Iniciamos pelo sentido e significado que os autores dos trabalhos atribuem à Educação Ambiental. Parte destes aborda a Educação Ambiental como um alerta para a conscientização da conservação e preservação do meio ambiente (Grupo Temático 2). Entendemos que esta conscientização é importante e precisa ser incentivada para que novas ações possam surgir em prol de uma melhor qualidade de vida para todos. No entanto, acreditamos na Educação Ambiental para além do conservacionismo, lutamos por uma

Educação Ambiental que está fundamentada em uma educação enquanto práxis social a fim de contribuir para o processo de construção de uma sociedade diferente do modelo societário atual. Defendemos a Educação Ambiental que contempla uma sociedade que anseia por um novo patamar civilizatório, na qual “[...] a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirma como ecológica sejam seu cerne” (LOUREIRO, 2006a, p.90). Cabe sinalizar que a Educação Ambiental busca cada vez mais consolidar-se no sistema educativo formal (LOUREIRO, 2006b, 2009, 2012; LAYRARGUES, 2006; QUINTAS, 2009), ao invés de ser reconhecida apenas nos movimentos ambientalistas.

Nos demais trabalhos, os autores definem a Educação Ambiental com um caráter coletivo, participativo, democrático, humanista e cooperativo (Grupos Temáticos 1 e 3). Notamos uma aproximação dos autores com a Educação Ambiental, defendida por Loureiro (2012), que objetiva a formação de sujeitos para a mudança de atitudes, envolvendo práticas educativas que promovam a participação do cidadão em grupos coletivamente organizados, fortalecendo o diálogo, a tomada de decisão, o conhecimento, a transformação social e o direito democrático de participação dos sujeitos individual e coletivamente em espaços públicos. É fundamentada em uma Educação Ambiental que cultiva a práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986) num movimento dialético, sob uma perspectiva emancipatória, nas relações teoria-prática e subjetividade-objetividade que constituem a vida social em um determinado processo histórico e que caracteriza e é caracterizada por cada um de nós (LOUREIRO, 2009).

Os autores dos trabalhos dos referidos grupos revelam por meio de suas escritas que é necessário começar a pensar e a programar ações sustentáveis, em que a Educação Ambiental possa servir como uma mola propulsora para a resolução de alguns problemas da nossa sociedade capitalista. Entendemos, em termos gerais, para que as ideias saiam do campo intelectual e ganhem materialidade são necessários sujeitos capazes de colocar em ação estas ideias, como uma força prática (MARX, ENGELS 2008). Importa-nos salientar que é nesse processo dialético e dinâmico que a atividade permite que o sujeito possa refletir e reorganizar a constituição de novos sentidos que interferem na prática, estabelecendo um elo entre a linguagem e a atividade pela práxis (LOUREIRO, 2009). Do mesmo modo, compactuamos com o pensamento dos autores destes grupos que acreditam na Educação Ambiental como o meio de intervenção para a transformação das relações sociais e em novas formas de estar e agir no mundo.

Novos diálogos têm surgido com importantes e significativas contribuições (Grupo Temático 1), como aqueles que promovem o encontro da Educação Ambiental com as artes, mais especificamente na dimensão estética da Educação Ambiental (CARVALHO, 2005; PASSOS; SATO, 2002; MORIN, 2007). Contudo, mobilizamos os nossos estudos no encontro da Educação Ambiental e da Educação Estética (Grupo Temático 3), com o objetivo de repensar em um processo de educação que contemple o desenvolvimento das potencialidades e dos sentidos dos sujeitos em processo de ensino e aprendizagem. Os pesquisadores dos Grupos Temáticos 1 e 3 entendem que a Educação Estética é a educação do olhar sensível, da capacidade de transformar a realidade sempre na intrínseca interação com o meio, buscando melhor qualidade nas relações. A Educação Estética, nestes grupos, é concebida como um princípio de desenvolver a atividade criadora nos sujeitos, pois somos todos criativos, embora com significações diferentes, porque a atividade criadora está intimamente relacionada com a cultura e com a história das pessoas. Concordamos com este pensamento e destacamos a importância da Educação Estética na formação humana, pois, a concepção estética em Marx, evidenciada nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (2004) e compartilhada por Adolfo Sánchez Vázquez em seu livro *As Ideias Estéticas de Marx* (2010) procura compreender os antagonismos sociais e a arte como uma forma de superação da alienação⁶ da consciência. Assim, Sánchez Vázquez (2010, p.102) nos esclarece que “[...] a estética marxista busca conceitualizar o que é, não assinalar o que deve ser. Não traça normas ou regras de criação. É incompatível, por isso, normativismo”. Compreendemos que para Marx a estética é libertação, transformação, práxis revolucionária, desalienação, enfim é a educação da consciência.

Aprofundando esta discussão, Sánchez Vázquez (2010, p. 76) analisa que “[...] na relação estética o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana, não apenas sensivelmente, mas também intelectual e afetivamente”. Entendemos que a relação estética do homem com os objetos é consequência da história da humanidade e surge no processo de afirmação do ser humano no mundo objetivo como expressão de sua essência. Nesse sentido, entendemos que a criação estética é a expressão do sujeito, onde ele exterioriza e reconhece a si mesmo. Isto significa que a relação entre sujeito e objeto precisa ser compreendida em uma perspectiva dialética na qual sujeito e

⁶ Utilizamos a palavra alienação com base no conceito de Karl Marx, pois para Marx alienação “compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humidade e homem e homem, de outro” (MESZÁROS, 2006, p.21).

objeto não se extinguem, nem se sobrepõe um ao outro. Logo, sujeito e objeto constituem a própria natureza da relação estética.

Para estes pesquisadores (Grupos 1 e 3), a Educação Ambiental não é suficiente sem a Educação Estética. Esta última é uma maneira de proporcionar um (re)pensar nas determinadas condições do trabalho alienado e suas repercussões na realidade em que as pessoas vivem, nas questões ambientais, nas diferenças entre os povos, na desigualdade de oportunidades entre os sujeitos (ESTEVEZ, 2009). Compreendemos e entramos em consonância com os autores destes grupos que trilham o caminho da Educação Ambiental aliada à Educação Estética como sendo as possíveis alavancas para transformar a realidade em que vivemos para um mundo melhor.

A partir deste estudo podemos conhecer melhor os significados atribuídos à Educação Estético-Ambiental e trazer contribuições no sentido de apresentar subsídios para iniciar o desenvolvimento de uma possível conceituação. De um modo geral, compreendemos que a Educação Estética é condição para a Educação Ambiental e esta última influencia a Educação Estética. Defendemos a Educação Estético-Ambiental porque ela prioriza o movimento de significação e objetivação dos sujeitos na história, ou seja, considera essencial o movimento sócio-histórico dos sujeitos e as vivências concretas dos mesmos. Percebemos que a Educação Estético-Ambiental se faz presente quando sentimos que estamos interligados aos sujeitos e as coisas, quando compreendemos que pertencemos ao lugar em que vivemos e buscamos ter atitudes ambientais. Aprofundando um pouco mais, temos uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando esta postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações - com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo, assim estamos falando da contribuição da Educação Estético-Ambiental para a educação, para a sociedade. Desse modo, em síntese, Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais.

Esta definição surge da intersecção dos princípios teóricos que as autoras deste artigo acreditam e dos estudos sobre Educação Estético-Ambiental no Brasil revelados nesta pesquisa. Buscamos entender o movimento que ocorre na relação sujeito-objeto, ou seja, compreender como o ser humano se relaciona com o mundo em que vive, com a natureza, com a vida, com os outros seres. É sabido que existem diferentes abordagens para entender esta relação, no entanto, identificamo-nos com o Materialismo Histórico e

Dialético por ser uma possibilidade teórica e prática de interpretação da realidade social que se quer compreender. Acreditamos nesta epistemologia como um caminho que permita analisar melhor o movimento dialético entre sujeito e objeto sem separá-los, pois percebemos que o mundo é dialético.

Considerações Finais

Ao concluir este estudo, podemos dizer que as vinte e cinco produções acadêmicas analisadas expressam o diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação Estética no Brasil. As abordagens teórico-metodológicas dos trabalhos investigados apresentam diversificada base teórica e diferentes procedimentos metodológicos, enriquecendo o aprimoramento qualitativo da pesquisa científica.

Nos trabalhos analisados, a maioria dos autores, uns de forma mais aprofundada e outros de modo mais panorâmico, contextualizaram a Educação Ambiental e a Educação Estética em suas pesquisas. Outros associaram a Educação Ambiental com a dimensão estética e com a sensibilização dos sentidos. Verificamos que no único trabalho que traz a interligação destas duas áreas, Educação Estética e de Educação Ambiental, a autora propõe a construção de uma “[...] proposta de Educação Estético-Ambiental onde se recupere o corpo como lugar onde tem origem a cultura e o mundo de vida como simbólico-biótico, ou seja, como *a priori* de toda forma de cultura e como constituinte de cultura, entendendo por cultura não o contrário a natureza, mas a forma natural de ser do ser humano” (ECHEVERRI, 1997, p. 7). No entanto, nas produções investigadas, não foi evidenciado de forma explícita o conceito de Educação Estético-Ambiental conforme esperávamos. Nesse sentido, ao final da discussão dos resultados, apresentando elementos teóricos, avançamos propondo um conceito inicial para Educação Estético-Ambiental.

Entre as limitações deste estudo podemos apontar que a investigação examinou apenas o disponibilizado nas principais bases de dados de teses e dissertações de âmbito nacional, ou seja, podemos encontrar estudos que escaparam da nossa investigação. Em termos de pesquisas futuras, estudos semelhantes podem ser desenvolvidos consultando bases de dados no exterior. Igualmente, consideramos importante revisar a literatura internacional e analisar como o termo Educação Estético-Ambiental vem sendo abordado, de modo que novos elementos sejam desvelados.

Ao trabalhar a junção de dois temas complexos – Educação Estética e Educação Ambiental –, resgatando fundamentos teóricos, observando os sentidos e significados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e elucidando inter-relações na Educação Estético-

Ambiental, esperamos poder contribuir na práxis de professores e educandos, resultando em relações ambientais adequadas de modo mais efetivo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Augusto Luis Medeiros. Teatralidade Humana: clownificando o ambiente hospitalar. *Revista Monografias Ambientais*, REMOA-UFSM, Santa Maria, v. 5, n. 5, p. 1199-1204, jan. 2012.
- AMARAL, Augusto Luis Medeiros.; GENTINI, Alfredo Guillermo Martin. Intervenção socioambiental em laboratório de pesquisa: contribuições da teatralidade humana no campo da educação ambiental. In: IX ANPED SUL, Caçias do Sul, *Anais... Caçias do Sul: UCS*, 2012. p. 1-16.
- AMORIM, Aline Pinto.; JARDIM, Daniele Barros.; SOUZA, Rejane Magano. Meio ambiente como tema integrador de projetos: uma proposta interdisciplinar. *Revista Didática Sistemica*, Rio Grande, v. 11, p. 74-87, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.
- BDTD. *Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <www.bdtb.ibict.br>. Acesso em: 21 abr. 2011 e 18 fev. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais - Meio Ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPES. *Portal de Periódicos da Capes*. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2011 e 18 fev. 2012.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Os sentidos de ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: LEFF, Enrique (coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOLCI, Luciana Netto.; SARAÇOL, Paulo Valério; PEREIRA, Vilmar Alves. *Hermenêutica e Educação: um encontro com a pesquisa social*. In: PEREIRA, Vilmar Alves.; CLARO, Lisiane Costa. *Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação*. Passo Fundo: Méritos, 2012.
- ECHEVERRI, Ana Patrícia Nogueira de. *Educação estético-ambiental e fenomenologia: problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade*. 1997. 329f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1997.

- ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editora Pueblo y Educación, 2008.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação ambiental em perspectiva estética**. Rio Grande: Editora da Furg, 2011.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. **Estética y hermenéutica**. Madrid: Editorial Tecnos, 2ª edición, 1998.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1991.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.; LAYRARGUES, Philippe Pomier.; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 37-45, 2007
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.; LAYRARGUES, Philippe Pomier.; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental, Gestão Pública, Movimentos Sociais e Formação Humana: uma abordagem emancipatória**. São Carlos: RiMa Editora, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARIN, Andréa Aparecida. **Percepção ambiental e imaginária dos moradores do município de Jardim/MS**. 2003. 306f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

- MARIN, Andréa Aparecida. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. *Pesquisa em Educação*, v. 2, n. 2, 2007, p. 11-27.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Meditação, 2003.
- MEIRA, Marly Ribeiro. Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar sensível das artes*. Porto Alegre: Meditação, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Estética da Carta da Terra: pelo prazer de (na tensividade) com-viver com a diversidade! In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pommer; CASTRO, Ronaldo Souza de. *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROACH, Eduardo Francisco Freyre. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v. 10, n. 1, p. 198-226, dez. 2008.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SANTOS, J. E.; SATO, Michèle. Universidade e Ambientalismo: encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E.; SATO, Michèle. *A contribuição da Educação Ambiental a Esperança de Pandora*. São Carlos, SP: Rima, 2001.

Luciana Netto DOLCI e Susana Inês MOLON

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
TOZONI-REIS, Mairilia Freitas de Campos. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Como citar este artigo:

DOLCI, Luciana Netto.; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656

Submissão em: 06/04/2017

Aprovação final em: 16/06/2017

RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587.
DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656



Fonte: DOLCI, Luciana Netto.; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. ***In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656.

ANEXO E: Girafas não sabem dançar

História:

Geraldo é uma girafa
Da savana africana
Com pescoço muito longo
Amarelo como banana

As pernas bem compridas
Longas de montão
Tão grandes como o pescoço
Que o deixa bem altão
É bom para comer as folhas
Lá do alto, bem verdinhas
Mas tropeça em seus pés
Quando dá uma corridinha
Todo ano na floresta
Os animais fazem uma festa
Onde todos vão dançar
Toda noite, sem parar

Quando chega o calor
E a chuva embora
A festa acontece
Todo mundo comemora

Mas Geraldo fica só
Triste que parte o coração
Pois com sus pernas longas
Não consegue dançar

Todos animais percebem
Que Geraldo não dançava não
E ficaram em sua volta
Vendo ele parádo

Tem as pernas tão compridas
Que dança e cai no chão
É alto demais para dançar
Com esse pescoço

A valsa é com os javalis

Os rinocerontes, rock and rools vão dançar

Os leões arrasam com tango
Charmosos a bailar

Chipanzés no Chachachá
Dão um show a balançar

Babuínos também sacodem

Do melhor jeito que podem
Vejam só vocês
Um lindo carretel escocês

Geraldo pensou
Eles estão certos no que acabam de falar
Girafas são altas demais
Girafas não sabem dançar

Ele ficou sozinho
Olhou a lua no céu, maravilhado
Pedindo a ela ajuda
Para não ser tão atrapalhado

Olá linda lua
Você que está brilhando
E que sabe se transformar
Poderia olhar para mim
E tentar me ajudar?

Geraldo então fez um pedido,
Queria ser como ela
Se mover no céu tão lindo
E dançar de forma bela

Um grilo com um sorriso
Resolveu ajudar
Cantou uma canção
Para Geraldo se animar

A canção flui, ele a sentiu
O corpo balançou e sem perceber dançou

E como a lua e as estrelas
Ele girou no céu
Balançando seu corpo
Como uma folha de papel

Foi maravilhoso
Ele se sentiu bem
Então gritou feliz
Sei dançar também

Todos os animais começaram a olhar
Vejam, um milagre
Girafas sabem dançar

Quiseram saber
Quem te ensinou

A lua mágica me ouviu
E o meu corpo dançou

Todos os animais para o céu olharam

Vendo a lua e as estrelas, que então
confirmaram

Quando uma música seu coração tocar
Você com certeza aprenderá a dançar

ANEXO F: A verdadeira história dos três porquinhos!



História:

Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou, pelo menos acham que conhecem. Mas eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o *meu* lado da história.

Eu sou o lobo. Alexandre T. Lobo.

Pode me chamar de Alex.

Eu não sei como começou todo esse papo de Lobo Mau, mas está completamente errado.

Talvez seja por causa de nossa alimentação.

Olha, não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os *cheeseburgers* fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau.

Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar.

Esta é a verdadeira história.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para a minha querida e amada vovozinha.

Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar.

Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a sua casa toda de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, que tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha.

É claro que, assim que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, Porquinho, você está aí?”. Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha.

Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei.

E soltei um grande espirro.

Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva.

Ele estava em casa o tempo todo.

Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi.

Imagine o porquinho como se ele fosse um grande *cheeseburger* dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho.

Esse vizinho era irmão do Primeiro Porquinho. Ele era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a sua casa com lenha.

Toquei a campainha da casa de lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?”.

Ele gritou de volta: “Vá embora, Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”.

Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo.

Eu inflei. E bufei. E tentei cobrir a minha boca, mas soltei um grande espirro.

Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele.

Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de honra.

Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo.

Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava tremendamente empanturrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado. E eu ainda não conseguira aquela xicara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho.

Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos.

Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?”. E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu?

“Cai fora daqui, Lobo. Não me amole mais,”

E venham me acusar de grosseria!

Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar. E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Que porco!

Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão de aniversário em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo.

Eu inflei.

E bufei.

E espirrei de novo.

Então o Terceiro Porquinho gritou: “E a sua velha vovozinha pode ir as favas”.

Sabe, sou um cara geralmente bem calmo. Mas, quando alguém fala desse jeito da minha vozinha, eu perco a cabeça.

Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirrando e fazendo uma barulheira.

O resto, como dizem, é história.

Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história como todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar a sua casa”.

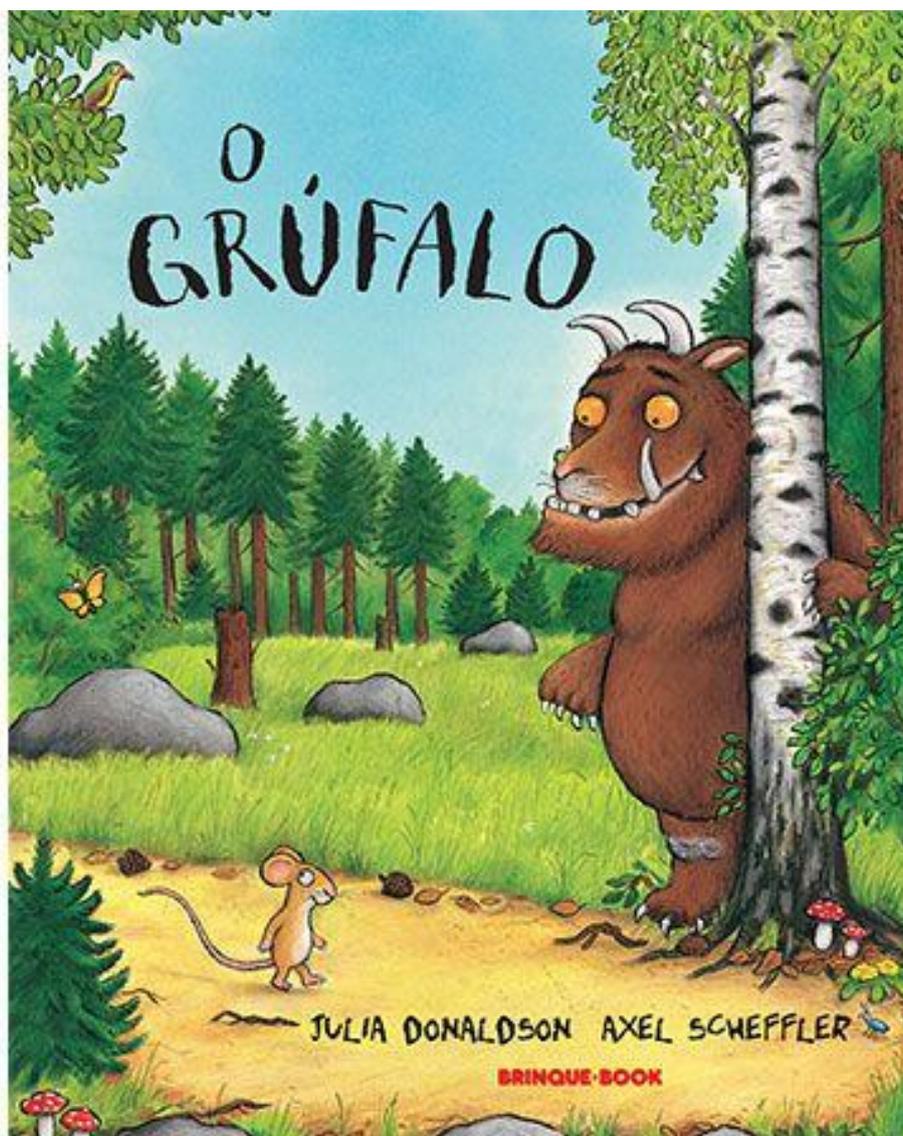
E fizeram de mim o Lobo Mau.

É isso aí.

Esta é a verdadeira história.

Fui vítima de uma armação.

Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar.

ANEXO G: O Grúfalo

História:

Um ratinho foi passear na floresta escura.

A raposa viu o ratinho e o achou apetitoso.

- Aonde você vai? Perguntou a raposa com brandura – Venha almoçar comigo, faço um almoço gostoso.

- Quanta gentileza raposa, mas não posso aceitar, já marquei com o Grúfalo para almoçar.

- Um Grúfalo? O que é um Grúfalo?

- Você não conhece? Um Grúfalo! - Ele tem presas incríveis e garras terríveis. E em sua boca, dentes horríveis.

- E onde vocês vão se encontrar?

- Perto dessas pedras é o lugar. E sua comida favorita é raposa frita.

- Raposa frita? Estou fora – a raposa falou – Adeus ratinho já me vou!

- Raposa boba! Será que não sabe que Grúfalo não existe?

E lá se foi o ratinho caminhando pela floresta.

Uma coruja viu o ratinho que lhe pareceu apetitoso.

- Aonde você vai ratinho mimoso? Venha lanchar em minha casa, vai ser uma festa.

- Muito obrigado raposa, mas não posso aceitar. Vou me encontrar com um Grúfalo para lanchar.

- Um Grúfalo? O que é um Grúfalo?

- Você não conhece? Um Grúfalo!

- Ele tem pernas ossudas e patas peludas. E na ponta do nariz, uma verruga cabeluda.

- E onde vocês vão se encontrar?

- Na beira desse rio é o lugar. Sorvete de coruja é o que ele gosta de tomar.

- Sorvete de coruja? Uhu, uhu, uhu adeus ratinho! – E a coruja bateu asas e voou.

- Coruja boba! Será que não sabe que Grúfalo não existe?

E lá se foi o ratinho a caminhar.

Uma cobra viu o ratinho e o achou apetitoso.

- Aonde você vai ratinho mimoso? Vamos até minha casa e vamos festejar.

- Agradeço muito, cobra, mas não posso aceitar, já marquei com o Grúfalo de comemorar.

- Um Grúfalo? O que é um Grúfalo?

- Você não conhece? Um Grúfalo!

- Seus olhos são alaranjados, sua língua é preta, e tem espinhos pelas costas espetados.

- E onde vocês vão se encontrar?

- Neste lago. Bem na beirada, e seu prato preferido é cobra assada.

- Cobra assada? É hora de me esconder! – E lá se foi ela sem mais dizer.

- Cobra boba! Será que não sabe que Grúfalo não existe?

- Opa! – Disse o ratinho. Mas que criatura é essa com presas incríveis, garras terríveis e dentes horríveis? De pernas ossudas, patas peludas. E na ponta do nariz, uma verruga cabeluda? Com olhos são alaranjados, uma língua é preta, e espinhos pelas costas espetados. - Oh! Socorro! Oh! Não, é um Grúfalo!!!

– Um ratinho! Minha comida preferida! – Disse o Grúfalo então – Vai ficar gostoso no meio do pão.

- Gostoso? – Exclamou o ratinho – Dos bichos da floresta, sou o mais perigoso. Siga-me e verá isso sim, que todos aqui têm medo de mim!

Caminharam algum tempo até que o Grúfalo falou: - Ouço um barulho aí na frente, você escutou?

- É a cobra – disse o ratinho – Oi cobra – falou de mansinho.

A cobra olhou para o Grúfalo e tremeu. - Nossa! Adeus ratinho. – Foi embora depressa e se escondeu.

- Viu só? Disse o ratinho todo orgulhoso. E o Grúfalo respondeu abismado:

- É espantoso! Caminharam mais um pouco até que o Grúfalo falou:

- Ouço um piar nas árvores você escutou?

- É a coruja – disse o ratinho – Oi coruja – falou de mansinho.

A coruja olhou para o Grúfalo espantada.

- Adeus ratinho. – E voou para sua casa em disparada.

- Viu só? – Disse o ratinho contente. E o Grúfalo falou espantado:

- Surpreendente! Seguiram adiante até que o Grúfalo falou:

- Ouço passos à frente, você escutou?

- É a raposa – disse o ratinho – Oi raposa – falou de mansinho.

Ao ver o Grúfalo a raposa empacou. - Socorro! – Gritou – E, fugindo com medo, em sua toca entrou.

- Viu só Grúfalo? Como todos fogem de mim assustados? Mas agora a minha barriga está começando a roncar, e meu prato predileto é Grúfalo ensopado!

- O quê? Grúfalo ensopado?

Tudo se acalmou na floresta frondosa. E o ratinho achou uma noz que estava muito gostosa.

ANEXO H: O casamento da bruxa Onilda



História:

Quando jovem, eu era uma mulher lindíssima. Andava sempre muito elegante e, por isso, tinha muitos pretendentes.

Um dia, varrendo a minha casa para cá e pra lá, achei uma moeda de ouro.

Primeiro pensei em vendê-la e depositar o dinheiro na Caderneta de Poupança, mas logo desisti. Achei melhor comprar alguma coisa que me deixasse ficar ainda mais bonita. Eu era tão convencida!...

E foi o que fiz. Comprei um grande laço azul da cor do céu e o amarrei na ponta do meu chapéu.

Resolvi fazer uma faxina geral na casa para deixá-la brilhando como eu. Comecei pelos vidros da porta da frente para que todos pudessem ver como eu estava bonita.

Estava quase terminando, quando apareceu um esqueleto – vocês sabem que nós, as bruxas, temos umas amizades meio esquisitas... Só de me ver, ficou apaixonado e fez uma declaração de amor. Disse que era um bom partido, que comia pouco e que estava louco por meus ossos. Só impôs uma condição: que não tivéssemos cachorro em casa, pois de cachorro ele morria de medo!

Nem dei bola para ele! Sei lá... Era magro demais e, além disso, não gosto de carecas. Ele foi embora mergulhado num mar de lágrimas, dizendo que, de tanto desgosto, era capaz até de voltar a viver.

Estava limpando a garagem, quando – pá! Pá! Pá! – ouvi uns passos e vi que se aproximava, sorrindo, o monstro Frankenstein.

Declarou-se ali mesmo, e ali mesmo levou um fora. Ele era tão alto e tão forte que fiquei com medo. E se um dia ele me desse uma pisada? Meu pobre pé ficaria achatado como o pé de um pato.

Mais tarde, quando passava o aspirador de pó nos tapetes, apareceu um fantasma, que também estava apaixonado por mim e se declarou dizendo: UUUUUHHH!

Mas o coitado não teve sorte: o aspirador engoliu o lençol dele. E ele, tímido como era, ficou vermelho de vergonha e desapareceu dizendo: UUUUUHHH!

Estava no terraço batendo meu colchão, quando vi se aproximar uma espécie de morcego enorme voando em ziguezague. Pensei em espantá-lo, mas ele logo virou um vampiro lindo, daqueles bem elegantes, de fraque e capa preta. E foi dizendo: Bruxa Onilda, você é tão linda, quer se casar comigo? Minha resposta foi não: com aquelas presas tão pontudas ele mal conseguia fechar a boca. Além disso, parecia um chuveiro quando falava. E ele, em prantos, sumiu pelo ar.

Estava tirando as teias de aranha da torre quando, de repente, apareceu uma múmia, que me declarou amor eterno, entusiasmada com a minha beleza. Prometi pensar: aquele tipo todo envolto em faixas me dava a impressão de ser um daqueles caras que vivem enrolados. Diante disso, ele voltou ao seu sarcófago para curtir lentamente sua tristeza.

Estava no jardim varrendo as folhas secas, quando, por detrás das árvores iluminadas pelo luar, apareceu um lobisomem. Ele também queria casar comigo, mas eu disse não. Sabem por quê? Lobisomem só aparece em noites de lua cheia e, desse jeito, a gente só iria se ver uma vez por mês.

E assim, foi embora uivando, com o rabo entre as pernas. Não deu nem tempo de consolá-lo com um cafuné na cabeça, nem de recomendar uma loção contra pulgas que era uma verdadeira maravilha.

Finalmente, quando estava estendendo a roupa lavada no varal, ouvi alguém assobiar para mim, cheio de admiração. Era um jovem muuuuito interessante, que vinha com uma flor na mão.

Disse que se chamava Bruxo Pedrusco Pardusco e que, só de me ver, tinha ficado perdidamente apaixonado e que queria se casar o quanto antes.

Ai não resisti e disse sim. Ele tinha cara de bom moço e parecia entender muito de magia e feitiçaria.

Resolvemos casar no dia seguinte e passamos a manhã inteira mandando convites a todos os amigos.

E nos casamos. A cerimônia foi emocionante demais... Em companhia de nossos amigos mais íntimos, fomos comemorar com um almoço bem caprichado no pico mais alto da montanha mais difícil de escalar do país. Ai, que romântico!...

Quando já tínhamos comido tudo, chegou o momento solene de brindar. Pedrusco encheu as taças de champanhe e, muito emocionado, prometeu fazer um discurso depois do brinde.

Assim que tomou o primeiro gole, o pobre Pedrusco foi ficando pequeno, pequeno, até desaparecer completamente. Procuramos o coitado por toda parte, mas nada! Houve até quem dissesse que ele sumiu para não pagar a conta.

Acontece que Pedrusco tinha bebido vinho demais e já estava meio tonto. Na hora do champanhe, trocou as garrafas e encheu sua taça com uma poção mágica que eu tinha preparado para dar sumiço as moscas. E ele não voltou nunca mais. Coitadinho!...

E assim, eu passei de solteira a casada e de casada a viúva, tudo no mesmo dia. O pior foi que Pedrusco sumiu tão de repente que nem deu tempo de me ensinar a fórmula mágica para acabar com os calos. Essa fórmula só ele conhecia e funcionava às mil maravilhas.

Referência: CAPDEVILA, Roser; LARREULA, Enric. **O casamento da Bruxa Onilda**. 10. ed. Porto Alegre: Scipione, 2003.

ANEXO I: QSL do curso de Pedagogia.

13/08/2020

https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/publico/bin/cursos/tela_qsl_visual.php?cd_curso=241*753

Curso: Pedagogia - Licenciatura - Diurno Quadro de Sequência Lógica (QSL): 241119

🕒 Carga Horária ⓘ Detalhes ☰ Legenda

Período 1 CHT = 468 a	Período 2 CHT = 468 a	Período 3 CHT = 486 a	Período 4 CHT = 468 a	Período 5 CHT = 468 a	Período 6 CHT = 468 a	Período 7 CHT = 450 a	Período 8 CHT = 468 a
090047 Didática Semestral 4/72a - 60h	06496 Produção Textual Semestral 4/72a - 60h	06677 Linguist. e Alfabet. Semestral 3/54a - 45h	06351 Arte e Ling.na Educ. Semestral 4/72a - 60h	090053 Met. Alfa. CJA. Semestral 4/72a - 60h	06497 LIBRAS I Semestral 4/72a - 60h	06498 LIBRAS II Semestral 4/72a - 60h Pré-requisito(s)	09877 Seminário de Estágio Semestral 2/36a - 30h Pré-requisito(s)
090048 Ativ. Inic. Doc. I Semestral 8/144a - 120h	090049 Ativ. Inic. Doc. II Semestral 8/144a - 120h Pré-requisito(s)	090051 Fund. Met. Ens. Fund Semestral 2/36a - 30h	090052 Hist. Met. Alf. CJA. Semestral 2/36a - 30h	090054 Met. Ens. Clé. CJA. Semestral 4/72a - 60h	09866 Met. Ens. Clé. S. II Semestral 2/36a - 30h	06678 Liter. Infan. e Juv. Semestral 3/54a - 45h	09878 Estágio II(09878) Semestral 16/288a - 240h Pré-requisito(s)
09437 Elem. Soc. da Educ. Semestral 2/36a - 30h	090050 Org. Trab. Pedag. Semestral 4/72a - 60h	09464 E. J. A. Semestral 4/72a - 60h	09596 Fun. Met. Pes. Edu. Semestral 4/72a - 60h	09859 Met. Ens. Clé. S. I Semestral 4/72a - 60h	09867 Met. Ens. Mat. II Semestral 4/72a - 60h	09872 Edu. Cri. 0 a 3 Anos Semestral 4/72a - 60h	09879 T. C. C. II Semestral 8/144a - 120h Pré-requisito(s)
09844 Org. Trab. Acad. Semestral 2/36a - 30h	09438 Ele. Fil. Educação Semestral 2/36a - 30h	09783 Pol. Pub. Educ. Semestral 4/72a - 60h	09751 Gestão Educacional Semestral 4/72a - 60h	09861 Met. Ens. Mat. I Semestral 2/36a - 30h	09868 Met. Ens. Clé. II Semestral 2/36a - 30h	09874 T. C. C. I Semestral 6/108a - 90h Pré-requisito(s)	
09845 Hist. da Educação I Semestral 2/36a - 30h	09459 Psico. Inf. e Adol. Semestral 4/72a - 60h	09852 Fu. Me. Edu. Inf. I Semestral 2/36a - 30h	09856 Fu. Me. Edu. Inf. II Semestral 2/36a - 30h	09864 Met. Ens. LI. Po. I Semestral 2/36a - 30h	09870 Met. Ens. LI. Po. II Semestral 2/36a - 30h	09899 Estágio I Semestral 4/72a - 60h Pré-requisito(s)	
09847 Est. Soc. Inf. Juv. Semestral 4/72a - 60h	09849 Hist. da Educação II Semestral 4/72a - 60h	09853 Edu. Amb. Cul. Dif. Semestral 4/72a - 60h	09857 Jogos, Brin. Cult. Semestral 2/36a - 30h	09865 Ativ. Docência I Semestral 8/144a - 120h Pré-requisito(s)	09871 Ativ. Docência II Semestral 8/144a - 120h Pré-requisito(s)	10689 Psic. Educ. Espec. Semestral 4/72a - 60h	
10518 Psic. Educação Semestral 4/72a - 60h		09895 Ativ. Inic. Doc. III Semestral 8/144a - 120h	09896 Ativ. Inic. Doc. IV Semestral 8/144a - 120h Pré-requisito(s)	09897 Fu. Me. Ed. In. III Semestral 2/36a - 30h	09898 Cotid. Educ. Infan. Semestral 4/72a - 60h	08384 Direito Educacional Semestral 3/45a - 45h	
						090044 Edu. Inclus. Semestral 2/36a - 30h	
						090045 Mem. Edu. Territ. Semestral 2/36a - 30h	
						090046 Epist. Edu. Pop. Semestral 2/36a - 30h	
						09407 A Cri. e a Edu. Fis. Semestral 2/36a - 30h	
						09483 Educação e Trabalho Semestral 2/36a - 30h	

13/08/2020

https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/publico/bin/cursos/tela_ql_visual.php?cd_curso=2411753

Período 1 CHT = 468 a	Período 2 CHT = 468 a	Período 3 CHT = 486 a	Período 4 CHT = 468 a	Período 5 CHT = 468 a	Período 6 CHT = 468 a	Período 7 CHT = 450 a	Período 8 CHT = 468 a
						09484 Edu. Pro. E. J. A. Semestral 2/36a = 30h	
						09503 Psicopedag. Adulto Semestral 2/36a = 30h	
						09519 Oficinas de Brinqu. Semestral 4/72a = 60h	
						09611 Educação a Distância Semestral 2/36a = 30h	
						09613 Abo. Did. E. J. A. Semestral 2/36a = 30h	
						09801 Gén. Sex. Esp. Edu. Semestral 3/54a = 45h	
						09875 Mídias e Educação Semestral 4/72a = 60h	
						09876 Múltiplas Linguagens Semestral 4/72a = 60h	
						10653 Hist. Cult. Afro-Bra Semestral 3/54a = 45h	
						10776 Soc. Edu. Rel. ER Semestral 2/36a = 30h	
						10846 Pesq. Qual. Edu. Semestral 2/36a = 30h	