



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

---

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: DIÁLOGOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS  
NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

THAIS CRISTIANE DEGASPERI

Dissertação apresentada ao  
Instituto de Biociências do *Campus*  
de Rio Claro, Universidade Estadual  
Paulista, como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação

Outubro – 2012

THAIS CRISTIANE DEGASPERI

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: DIÁLOGOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS  
NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao  
Instituto de Biociências do *Campus*  
de Rio Claro, Universidade  
Estadual Paulista, como parte dos  
requisitos para obtenção do título  
de Mestre em Educação

**Orientadora:** Profa Dra Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro  
2012

372.357 Degasperi, Thais Cristiane  
D317e Educação ambiental e valores: diálogos e sentidos  
construídos nas práticas de professores de ensino fundamental  
/ Thais Cristiane Degasperi. - Rio Claro : [s.n.], 2012  
319 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Trabalho com valores. 3.  
Diálogo. 4. Valor. 5. Produção de sentidos. 6. Prática  
docente. I. Título.

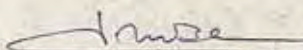
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO:** EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: DIÁLOGOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

**AUTORA:** THAIS CRISTIANE DEGASPERI

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

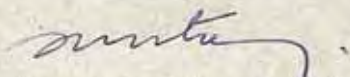
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. LUIZ MARCELO DE CARVALHO  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. ISABEL GOMES RODRIGUES MARTINS  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Data da realização: 24 de agosto de 2012.

***DEDICO:***

*Aos meus pais, Celso e Maria de Lourdes, que me ensinaram a beleza e o VALOR da vida;*

*Ao meu irmão-amigo, Tiago, pela alegria do aprendizado em cada DIÁLOGO;*

*Ao meu companheiro, Vitor, por completar minha vida de SENTIDOS!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus – Pai-Filho-Espírito Santo – pelo dom da vida! Pela graça que me concede a todo instante: em cada amanhecer; em cada experiência; em cada novo olhar para a vida que me cerca – Eu Sou Grata!

Agradeço imensamente minha orientadora, Dalva, pela orientação, por seus ensinamentos, suas conversas amigas, pela oportunidade de construir junto este trabalho, sua confiança em mim e o seu apoio, sem os quais nada seria possível neste sonho!

A todos os professores participantes do curso de formação continuada “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, especialmente aqueles participantes desta pesquisa, com os quais vivi momentos ímpares de aprendizado onde pude somar meus anseios de que outro mundo é possível, enfim, pela chance de compartilhar esta aventura com eles. Agradeço também à direção e funcionários das escolas onde realizei a pesquisa, pelo acolhimento e pela compreensão.

Novamente trago meu incansável agradecimento aos meus pais, Celso e Maria de Lourdes, pelo amor, carinho, dedicação e pela presença amiga em todos os momentos, seja de alegria, satisfação, ansiedade ou até mesmo de desânimo. Sem vocês ao meu lado eu não teria dado nem o primeiro passo!

Ao meu irmão-amigo Tiago, com quem aprendi e aprendo novos caminhos; visões de mundo e compreensões do ser humano; por nossas conversas sempre enriquecedoras; pela certeza de você ser a pessoa com quem também posso me permitir sonhar com a possibilidade de construir outras formas de vida nesta sociedade!

Ao meu querido marido, Vitor Hugo, sempre com todo amor e carinho presente em minha vida me encorajando e me mostrando que sou capaz de vencer os desafios que a vida nos coloca. Agradeço por ser meu companheiro para todas as horas, com você aprendo a olhar para a vida por outros ângulos!

À toda minha família, sempre presente torcendo, unindo forças a mim em cada momento de minha vida, sejam nos desafios ou conquistas. Agradeço a todos os tios, tias, primos e primas, cada um com seu jeito muito especial presente em meu coração, também ao Tadeu, Diogo e Gabriela, pela força e apoio que sempre me deram.

Agradeço imensamente as amigas que construí e que, sem dúvida, me fortaleceram nesta jornada de intensa formação e desafios, companheiras de alegrias, angústias e crescimento: Heluane, Bárbara, Alice, Gláucia, Raquel e Danielle, Beatriz e Ricardo.

Às minhas amigas esalqueanas: Cigana (Aline G.), Cui-k (Aline B.), K-çarola (Eveline), Relva (Juliana), Keini e Meio a Meio (Mariana) pela duradoura e inesquecível amizade, por todos os momentos que já vivemos juntas e aqueles que nos (re)encontramos, os quais trazem a certeza de que mesmo traçando caminhos diferentes compartilhamos a mesma paixão pela vida!

À minha amiga de infância, companheira de estudos e de desafios: Amanda, muito obrigada pelas conversas e os momentos mais que felizes juntas!



A todos os membros do Grupo de Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, em especial aos professores: Luiz Marcelo, Rosa, Luiz Carlos, Dalva e Maria Bernadete. Obrigada pela oportunidade de participação, também pelos momentos de desafio e crescimento nas leituras e debates, pelas conversas e os agradáveis cafés.

A todos os funcionários da UNESP, em especial à Sueli, pela amizade e seu sorriso amigo sempre pronto a me receber.

À Professora Doutora Isabel Martins e ao Professor Doutor Luiz Marcelo de Carvalho, por terem aceitado o convite de compor minha banca e muito contribuírem neste trabalho com suas reflexões, indicações e sugestões.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

**Fratello Sole, Sorella Luna**  
(Dolce Sentire)

*Dolce sentire come nel mio cuore  
ora umilmente sta nascendo amore...  
dolce capire che non son più solo,  
ma che son parte di una immensa vita  
che generosa risplende intorno a me...  
dono di Lui, del Suo immenso amore!*

*Ci ha dato il cielo e le chiare stelle  
fratello sole e sorella luna  
la madre terra con frutti prati e fiori  
il fuoco, il vento, l'aria e l'acqua pura  
fonte di vita per le sue creature.  
Dono di Lui, del Suo immenso amore  
Dono di Lui, del Suo immenso amore*

(Adaptação do poema "Cântico das Criaturas",  
escrito por São Francisco de Assis em 1224).



## RESUMO

Compreendendo um contexto de crise e as profundas alterações na relação sociedade-natureza, neste trabalho apontamos a Educação Ambiental (EA) como a contribuição da educação para a necessária transformação desta relação. Consideramos que as práticas de EA devem envolver três dimensões: conhecimentos, valores éticos/estéticos e participação política. Voltando nossa análise ao conteúdo valorativo da EA, reconhecemos a necessidade de atentar e refletir sobre os valores que regem a relação sociedade-natureza, apontando para o resgate e/ou um trabalho com novos valores. Entendemos que a construção de valores, através de um trabalho explícito, intencional e sistemático, pode proporcionar a formação de cidadãos aptos para conviver e fazer escolhas levando em conta os níveis pessoal e coletivo de vida. Também consideramos que o trabalho com valores envolve diferentes dimensões: cognitiva, afetiva e de ação. Para isso apoiamos-nos no importante papel do diálogo e das enunciações na aprendizagem e formação humana, bem como para a produção de sentidos. A partir dessas considerações, buscamos investigar, sob uma abordagem qualitativa, as práticas de professores de Ensino Fundamental II, participantes de um curso de formação continuada, voltado à EA e ao trabalho com valores. Nestas práticas procuramos identificar, através dos diálogos e enunciações empreendidas entre professor e alunos, os valores que foram enunciados, a forma de abordagem utilizada e alguns dos sentidos produzidos nestas práticas. A análise das práticas realizou-se através dos mapas de eventos e episódios de ensino de três professoras: de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Os assuntos explorados por cada uma delas são distintos e trabalham a temática ambiental e seu conteúdo valorativo sob diferentes abordagens. Constatamos nas práticas um trabalho explícito com valores, através de atividades com procedimentos específicos para o trabalho nesta dimensão, assim como através dos diálogos na intencionalidade dos enunciados dos professores. O trabalho das três professoras privilegiou a dimensão cognitiva do trabalho com valores, caminhando para a dimensão dos conhecimentos da EA. Em alguns momentos, as atividades e enunciados dirigiram-se a outras dimensões do trabalho com valores: a afetiva/apreciação estética ou da ação, frequentemente tendo como ponto de partida a dimensão cognitiva. Assim destacamos que o trabalho com valores, se refere principalmente à dimensão cognitiva e em alguns momentos à afetiva. Isso demonstra, além do desafio maior que parece significar o trabalho com a dimensão da ação, uma inovação por parte dos professores ao articular a sua prática com a dimensão afetiva, não comumente presente de forma explícita nos espaços escolares, tornando assim mais oportuno o trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo. Compreendemos ainda uma multiplicidade de sentidos que envolvem as práticas analisadas, a qual nos remete à riqueza contida no trabalho docente no espaço da sala de aula, contudo podemos destacar determinadas ênfases na produção de sentidos relativos ao conteúdo valorativo da temática ambiental, respectivamente para as três professoras: participação e cidadania; alimentação e saúde; ecologia e estética da FEENA.

**Palavras-chave: Educação Ambiental. Valores. Diálogo. Produção de sentidos.**

## ABSTRACT

In the presence of a crisis context and the intense modification in the relationship between society and nature, in this paper we pointed out the role of environmental education (EE) as the contribution of education to the necessary transformation of this relationship. We believe that the practice of EE should involve three dimensions: knowledge, ethical/aesthetic values and political participation. Focusing our analysis on the evaluative content of the EE, we recognize the need to look and reflect on the values that govern the relationship between society and nature, pointing to the rescue and/or work with new values. We understand that the values construction, through an explicit, intentional and systematic work, can provide the formation of citizens able to live and make choices taking into account the levels of personal and collective life. We also believe that working with values involves different dimensions: cognitive, affective and action. For this we rely on the important role of dialog and utterances in learning and human development, as well as for the meaning makings. From these considerations, we investigate, in a qualitative approach, the practices of teachers of elementary school, participating in a continuing education course, directed to EE and working with values. Tried to identify these practices, through the dialog undertaken between teacher and students, the values that were set out, the form of approach used and some meanings produced in these practices. Practices were analyzed through the maps of events and episodes of teaching of three teachers: Science, Mathematics and Portuguese teachers. The subjects explored by each of them are distinct and work the environmental issue and its contents under different evaluative approaches. We found in practice. We found in the practices an explicit work with values, in the dialogs in the teachers enunciated intentional. The work of the three teachers privileged the cognitive dimension from the work with values, directing to the EE's knowledge dimension. At times, the activities and utterances directed to work with other dimensions of values: the affective/aesthetic appreciation or action, often taking as its starting point the cognitive dimension. In this way we emphasize that the meanings related to the work with values refer mainly to the cognitive dimension and at some moments the affective dimension. This demonstrates the greater challenge than it seems to work with the dimension of action, an innovation on the part of teachers to articulate their practice with the affective dimension, not commonly explicitly present in classrooms, thus making it more appropriate to work with the environment and their evaluative content. Yet understandable the multiplicity of meanings that surround the practices examined, which reminds us of the wealth contained in the teaching work within the classroom, but we can highlight the meaning making concerning the evaluative content of environmental issues, respectively for the three teachers: participation and citizenship; healthy and eating; FEENA's ecological and esthetical.

**Key-words: Environmental Education. Values. Dialog. Meaning making.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As três dimensões da práxis humana a serem consideradas em articulação nas práticas e projetos de EA (Adaptação de CARVALHO, 2006, p.27). .....	34
Figura 2: Modelo proposto por Bonotto (2003) para o trabalho com valores, em Bonotto e Carvalho (2012, p.45). .....	55
Figura 3: Inserção da proposta de Bonotto (2008) na proposta de Carvalho (2006) (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.51). .....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo e complementaridade das propostas de educação em valores, procedimentais e substantivas, segundo Puig (2004). .....	47
Quadro 2: Propostas de estratégias específicas para um currículo em Educação Moral (PUIG, 1998). .....	48
Quadro 3: Legenda para as transcrições das aulas, adaptadas de Santos (2002). .....	84
Quadro 4: Exemplo de um Mapa de Eventos, construído para a análise das aulas dos professores. ....	85
Quadro 5: Relação dos professores participantes do curso de formação continuada Educação Ambiental e o trabalho com valores, no ano de 2010, de acordo com as escolas, disciplinas e tempo de atuação. ....	92
Quadro 6: Relação das professoras participantes da pesquisa e seus respectivos temas de trabalho, séries, número de aulas e disciplina. ....	96
Quadro 7: Caracterização dos episódios de ensino referentes à aula da Professora G, analisados sob a perspectiva da produção de sentidos. ....	112
Quadro 8: Caracterização dos episódios de ensino referentes à aula da professora L, analisados sob a perspectiva da produção de sentidos. ....	138
Quadro 9: Caracterização dos episódios de ensino referentes às aulas da professora El, analisados sob a perspectiva da produção de sentidos. ....	170
Quadro 10: Quadro síntese do trabalho das professoras G, L e El, a partir dos episódios analisados sob a perspectiva da produção de sentidos no trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo. ....	196

## SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 EDUCAÇÃO, MODERNIDADE E O TRABALHO COM VALORES</b> .....	21
1.1 A questão ambiental e o Projeto Moderno .....	21
1.2 A educação: da formação humana à transformação social e ambiental .....	26
1.3 A Educação Ambiental: histórico e conceituação .....	29
1.4 Os valores e a Educação Ambiental .....	35
1.4.1 O que são valores? .....	35
1.4.2 A educação em valores .....	41
1.4.3 Educação Ambiental e o trabalho com valores .....	50
<b>2 O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E VALORES: A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E BAKHTIN</b> .....	59
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento para Vygostsky .....	63
2.2 O diálogo, a alteridade e o outro para Bakhtin .....	68
2.3 A contribuição dos autores na construção de um referencial de pesquisa.....	78
<b>3 CAMINHOS DE PESQUISA</b> .....	81
3.1 Procedimentos para coleta e análise dos dados .....	81
3.2 A construção dos mapas de eventos .....	84
3.3 Analisando os diálogos e construindo sentidos .....	87
3.4 O Curso de Formação Continuada: “Educação Ambiental e o trabalho com Valores” .....	91
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	95
4.1 Caracterização geral das professoras participantes da pesquisa.....	96
4.1.1 Professora El - FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro ....	97
4.1.2 Professora S - A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari.....	98
4.1.3 Professora G – Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?.....	101
4.1.4 Professoras L, F e Es – O alimento nosso de cada dia .....	102
4.1.4.1 Professora L – O alimento nosso de cada dia.....	104
4.1.4.2 Professora F – O alimento nosso de cada dia .....	105
4.1.4.3 Professora Es – O alimento nosso de cada dia .....	107
4.2 Da escolha das professoras para a realização da pesquisa – o trabalho com valores das Professoras El, G e L. ....	109
4.3 O Trabalho da Professora G .....	110
4.3.1 Analisando os diálogos e construindo sentidos – Professora G .....	111
4.3.2 Uma síntese das aulas da Professora G .....	133
4.4 O Trabalho da Professora L.....	136
4.4.1 Analisando os diálogos e construindo sentidos – Professora L.....	138
4.4.2 Uma síntese das aulas da Professora L.....	167
4.5 O Trabalho da Professora El.....	169
4.5.1 Analisando os diálogos e construindo sentidos – Professora El.....	170
4.5.2 Uma síntese das aulas da Professora El.....	192
4.6 O trabalho com valores e os sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo nos episódios de ensino das Professoras G, L e El.....	194
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	201
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	206
<b>APÊNDICE A - MAPAS DE EVENTOS DAS AULAS DA PROFESSORA G</b> .....	218
<b>APÊNDICE B - MAPAS DE EVENTOS DAS AULAS DA PROFESSORA L</b> .....	233
<b>APÊNDICE C - MAPAS DE EVENTOS DAS AULAS DA PROFESSORA EL</b> .....	267
<b>ANEXO 1 - Divulgação do Curso de Formação Continuada Educação Ambiental e o trabalho com valores oferecido aos professores em 2010</b> .....	309

<b>ANEXO 2</b> - Plano de Ensino “FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico em Rio Claro” .....	310
<b>ANEXO 3</b> - Plano de Ensino “A temática ambiental na vida e na obra de Portinari” .....	313
<b>ANEXO 4</b> - Plano de Ensino “Rio Claro cidade Azul, continua sendo?” .....	315
<b>ANEXO 5</b> - Plano de Ensino “O alimento nosso de cada dia” .....	317

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho diante dos questionamentos ligados à temática ambiental e com base na forma como, atualmente, num contexto de crise ambiental, social, do conhecimento ou até mesmo civilizatória, tornamos a natureza presente em nossas vidas (BORNHEIM, 1985). O fundamento último desta crise pode ser associado às profundas transformações da relação homem-natureza perante as constatações do agravamento da dicotomia destes pares, ao mesmo tempo em que se revela o domínio de uma ética antropocêntrica. Estas evidências impõem-nos a reflexão sobre os modos e padrões de vida hoje adotados por nossa sociedade e as perspectivas para estes, dado que os problemas que se apresentam são globais e refletem um modelo de sociedade também global (GRÜN, 1996; GONÇALVES, 1998; LIMA, 2004; GUIMARÃES, 2004).

Consideramos a Educação Ambiental (EA) como uma das formas de ação que podem possibilitar a transformação da relação sociedade-natureza frente ao atual quadro de exploração e degradação ambiental (CARVALHO, 1989, 2006). Baseando-se na intencionalidade do ato educativo para a formação e transformação humana (SEVERINO, 2006), propomos as reflexões para a tomada de ação frente a este tema, compreendendo, juntamente com Layrargues (2006, p.76), que “a educação ambiental, antes de tudo, é Educação”.

Entendemos que nas propostas de EA três dimensões devem ser igualmente articuladas no desenvolvimento de suas atividades: *conhecimentos, valores éticos e estéticos* e a *participação política do indivíduo* (CARVALHO, 1989, 2006). Segundo o autor, estas dimensões devem interagir constantemente visando à formação de sujeitos emancipados, críticos, comprometidos com a ação no mundo, e, além disso, devem ser compreendidas na forma de um processo sempre em construção.

Reconhecendo a necessidade de articulação e trabalho intencional com estas três dimensões, aprofundaremos em nosso trabalho o conteúdo valorativo da EA. Ponderamos também que a prática educacional na EA, considerando-se as questões valorativas, vem se constituindo como uma forma de atentar e refletir sobre os “valores que regem o agir humano e sua relação com a natureza” e o “processo de afirmação e legitimação desses valores” (GRÜN, 1996, p.22).

Desse modo, voltando-se para a dimensão valorativa da EA, Bonotto (2003) discute a necessidade do trabalho educacional com essa dimensão, pois ela está subtendida no interior



desta crise, que requer mais que a conservação do ambiente, mas o redimensionamento do lugar do homem na natureza (GRÜN, 2003). As propostas educativas nesse sentido, para a autora, além de procurar identificar as concepções e valores presentes atualmente na visão de mundo, devem apontar para o trabalho com valores “que possam subsidiar uma nova prática por parte da sociedade” (BONOTTO, 2003, p.9).

Esses valores aqui referidos podem ser identificados nos princípios apresentados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento fruto de discussões e aprovado no Fórum das Organizações Não Governamentais (Fórum das ONGs), que se reuniu paralelamente às reuniões oficiais durante a realização da ECO-92. Sendo um documento elaborado pela sociedade civil, possui relevância como representativo dos anseios da sociedade. Estes princípios destacam a valorização: da vida - dos seres humanos e de todos os seres - e sua diversidade; da diversidade cultural e o diálogo desta na sociedade, entre as gerações presentes e futuras; das diferentes formas de conhecimento; da busca de um modelo de responsabilidade, solidariedade, cooperação e o diálogo, possibilitando a participação democrática e autônoma nessa construção (BONOTTO, 2003, 2008a).

A partir disso, apontamos a necessidade do trabalho explícito, intencional e sistemático com o conteúdo valorativo (PUIG, 1998b). Puig (1998a) assume esse trabalho como sendo o da construção da personalidade moral, visando à formação de cidadãos aptos para conviver e fazer escolhas levando em conta os níveis pessoal e coletivo de vida. O autor considera que o trabalho com valores em sala de aula não deve passar por uma postura de doutrinação de valores, formando consciências heterônomas e dependentes. Ao contrário, o autor assinala para a construção de valores formando sujeitos autônomos, emancipados e críticos para a ação no mundo e que construam formas de vida mais justas.

Assim, considerando uma sociedade plural e democrática, o trabalho com valores não deveria se apoiar nem em propostas de educação em valores absolutos e unilaterais, e tampouco em valores relativistas, os quais se remeteriam apenas em favor de determinados indivíduos ou grupos. Por isso, faz-se necessário, segundo Puig (1998b), sua construção através de uma razão dialógica, em que todos os sujeitos se posicionem com suas opiniões, reconheçam-nas e elejam um determinado valor a ser assumido, respeitando assim suas opiniões e visando, principalmente, sua autonomia nesta construção.

Consideramos ainda a proposta de Bonotto (2008a) para o trabalho com valores, a qual propõe que três dimensões que devem estar integradas para um trabalho significativo, sendo estas: dimensão cognitiva, afetiva e da ação. Nesta proposta a autora discorre que, por meio

da articulação destas dimensões, ampliam-se as possibilidades de construção de valores, os quais podem ser apreendidos pelos sujeitos não somente racionalmente, pela via cognitiva, mas também emocionalmente, pela via afetiva, tanto quanto podem ser vivenciados através da ação.

Para que ocorra o trabalho com o conteúdo valorativo, consideramos a atuação docente como central neste processo. Assim, verificamos a importância de compreender esta prática, suas intenções, ações e formas de trabalho, pelo fato de que os professores são os grandes mediadores de uma possibilidade de transformação, ou, caso contrário, de reprodução do já existente. Reconhecemos que a temática ambiental é um assunto complexo, controverso e ainda em construção, exigindo aprofundamentos e conhecimentos novos de outras áreas do conhecimento por parte dos docentes. Assim, tratar destas questões torna-se um desafio ao professor, visto que, provavelmente, no âmbito da formação inicial destes, essas questões eram ainda emergentes e não faziam parte de um amplo debate da sociedade, tampouco dos cursos de formação (MANZOCHI e CARVALHO, 2008).

Ao se considerar o conteúdo valorativo, essa proposta de trabalho constitui-se um desafio a mais ao docente. Tratá-los de forma intencional e explícita envolve um trabalho de mudanças na prática docente também quanto às sensibilidades do professor, pois, segundo Puig (1998b, p.186), dentre outros aspectos, “o tato do educador será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção de um bom clima de debate e na conquista de êxitos educativos”, como também as próprias atitudes pessoais do educador, tais como autenticidade, coerência e sua maturidade emocional (PUIG, 1998b), quando se trata de discutir temas socialmente controversos, assim como a questão ambiental.

Em um curso de formação docente, Bonotto (2008b), a partir dos relatos produzidos pelos sujeitos investigados, apontou os desafios de professores para lidar com o conteúdo valorativo em sala de aula. Tal aspecto levou a autora a concluir sobre a necessidade que esses professores teriam de continuar o aprofundamento sobre o tema, bem como ter contato com pesquisas que pudessem esclarecer os processos de construção destas práticas envolvendo a temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

Ratcliffe (2007) também observou a dificuldade de duas professoras inglesas em modificar sua prática pedagógica para abordar os valores explicitamente, sendo um desafio para elas a condução de discussões e reflexões que levem os estudantes a posicionamentos mais críticos. Esses dados são corroborados por Sena (2010), que acompanhou o trabalho com o conteúdo valorativo de uma professora de Ensino Fundamental em uma escola pública do interior paulista. A autora concluiu que, apesar da professora dispor de um ambiente propício

para o trabalho com práticas envolvendo valores, esse trabalho nas aulas foi essencialmente implícito, havendo uma carência quanto ao exercício de criticidade e de argumentação.

Em relação a este fato, Bonotto (2010) aponta que o medo e a insegurança dos professores em desenvolver estas práticas, pela possibilidade de terem atitudes autoritárias ao tratar do trabalho com valores, doutrinando seus alunos, podem fazer com que muitos tratem o tema de forma implícita, fugindo de sua apresentação explícita. Outro desafio que se mostra ao professor traduz-se na questão de o quanto eles próprios deveriam ser modelos quando tratam de questões valorativas em sala de aula, como discutido por Bonotto (2010). Essa questão incomoda os professores, quando os mesmos percebem que ainda não vivenciam os valores tratados. Sobre essa questão, a autora argumenta que nestas situações o professor também poderia posicionar-se como aprendiz, compreendendo que a efetivação desta prática é fruto de um processo que exige muitas reflexões e esforços, o que não ocorre rapidamente, sendo resposta de um aprendizado que é de todos, professores e alunos.

O trabalho com a dimensão valorativa também apresentou dificuldades para licenciandos do curso de Ciências Biológicas em suas primeiras experiências docentes, como aponta pesquisa exploratória realizada por Bonotto (2007). A autora, analisando os planos de aula elaborados pelos alunos investigados, relata a dificuldade dos mesmos em explicitar o conteúdo valorativo nestes, sendo a forma mais comum de realização deste trabalho, explicitada nos planos, a simples apresentação dos valores, com algumas tentativas de discussão ao levar os alunos a repensarem atitudes e posicionamentos da sociedade frente à temática ambiental. Como conclusão, a autora afirma a necessidade de se investigar a forma como ocorre essa apresentação, acompanhando-se o processo em sala de aula, compreendendo quais são as discussões e de que maneira são conduzidas, bem como as interações entre professor e alunos ao desenvolver esta atividade, seus desafios e possibilidades.

Em outra pesquisa, Santos (2009) analisou os “resultados finais” do trabalho com o tema fauna, em que foram analisados livretos produzidos em classe, elaborados por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental junto a seus alunos, em uma escola do interior paulista. A autora verificou nestes a presença de posicionamentos valorativos, alguns mais pertinentes com relação à temática ambiental e outros menos. A pesquisa também não acompanhou o processo de ensino na sala de aula, a fim de se verificar como o mesmo se deu.

Em outro trabalho, Bonotto e Semprebone (2010) analisaram o conteúdo valorativo da temática ambiental presente em coleções de livros didáticos de ciências naturais e encontraram uma das coleções valorizando o trabalho coletivo dos alunos e uma ênfase maior

quanto à dimensão estética, implicando em uma visão menos utilitarista de mundo em relação à temática ambiental. Entretanto, as autoras ressaltam que a pesquisa não possibilitou identificar os procedimentos e a forma de trabalho com estes textos em sala de aula, que podem corresponder ou não à proposta apresentada no livro didático.

Sendo assim, percebemos na maioria dessas pesquisas uma lacuna quanto à observação direta do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, observação esta que possibilitaria compreender a prática do professor segundo seus procedimentos, encaminhamentos e atividades adotadas durante a aula, bem como os diálogos estabelecidos com os alunos quando o trabalho com valores ocorre.

Entendemos que a análise dos diálogos entre professor-aluno em sala de aula pode responder a questões sobre a construção dos saberes e valores, apontando caminhos para a análise do processo de ensino segundo as intenções do docente, da maneira como conduz a aula, seus argumentos, e o envolvimento que o mesmo propõe e permite aos alunos. Compreender esses procedimentos de ensino interligados é de vital importância quando se deseja realizar estudos no contexto da sala de aula, ainda mais quando tratamos de uma temática que envolve amplos discursos e controvérsias em nossa sociedade.

Salientamos que nossa visão do processo de aprendizagem apoia-se na teoria de Vygotsky. Este autor resalta o envolvimento ativo do aluno nos diálogos para o processo de aprendizagem, onde o conteúdo, para ser internalizado, deve antes ter tido algum significado na experiência pessoal do sujeito, através de suas interações sociais (PINO, 1993). Smolka (1993) afirma que, na perspectiva de Vygotsky, os processos verbais são inicialmente do “outro” e depois “próprios” do sujeito, sendo estruturadores da atividade mental do indivíduo.

Neste sentido, entendemos ser essencial dar “voz” ao aluno, para que ele participe e se posicione em questões valorativas, possibilitando a ele que se envolva na construção tanto de conceitos como de valores, de forma que estes tenham significado em sua vida. Esta interface entre o social e o individual, chamada de dimensão discursiva por Smolka (1993), demarca para Vygotsky uma unidade de análise para o estudo do funcionamento mental – os significados das palavras.

Em busca da compreensão desta construção de significados, Mortimer e Scott (2002) analisam a sala de aula como o contexto propício para esta construção, tendo a figura do professor como mediador deste processo. Essa mediação está intrinsecamente ligada ao uso da linguagem, instrumento fundamental para a constituição do homem, bem como para a construção de conceitos (AGUIAR e OZELLA, 2002).

Assim, a filosofia da linguagem assinalada por Bakhtin (2006) nos possibilita o estudo dos enunciados através de uma perspectiva da natureza constitutivamente dialógica da linguagem (BRAIT, 2005). Os enunciados são entendidos como indissolivelmente ligados “às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BRAIT, 2005, p.94). Assim, estes se referem a quaisquer signos ou discurso, enunciados em um contexto histórico-social, que trazem consigo um sentido completo, e não somente o significado da palavra, mas intenções, visões de mundo de seu horizonte conceitual (BRAIT e MELO, 2005).

Considerando o discurso verbal como importante instrumento para a análise das práticas docentes, Smolka (1993, p.10) assume que “a significação se produz na dinâmica das interações verbais”, e em seu estudo privilegia o que chama de processos de enunciação como lugar de produção de conhecimento e de sentidos, privilegiando o movimento discursivo como objeto teórico-metodológico. Na perspectiva de Bakhtin, a autora entende que nesta análise é possível considerar aspectos não só da estrutura cognitiva dos sujeitos, mas do jogo de interesses sociais, por meio dos signos ideológicos em seus enunciados, os quais contêm sua visão de mundo dentro do contexto histórico-social.

Adotando como objeto de estudo o diálogo, por meio das interações verbais em sala de aula e da produção de significados na construção do conhecimento, entendemos que Smolka (1993) aproxima-se de uma análise que apontamos nesse trabalho como desejável à construção de valores. Tendo ainda em seus estudos (SMOLKA, 1993, 1997), como ponto de partida para suas construções teóricas, os conceitos de Vygotsky e Bakhtin, os mesmos nos possibilitam compreender os processos enunciativos como reflexo das interações em sala de aula.

Com estas reflexões entendemos o quanto seria oportuno observar as aulas em que os professores trabalhem e se posicionem explicitamente sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo, a fim de adentrar no processo de construção dos diálogos empreendidos entre o professor e seus alunos, no conteúdo valorativo por eles vinculado e, por fim, apreender alguns dos sentidos produzidos nestes enunciados.

Concordamos com os referenciais acima discutidos e verificamos a necessidade do trabalho intencional nas aulas junto aos diálogos e enunciações, para que o tema tratado produza e adquira sentido para os alunos. Consideramos que o trabalho com o conteúdo valorativo na EA deve partir de uma construção realizada juntamente com os alunos, envolvendo principalmente o diálogo, o que vai ao encontro das propostas trazidas nos referenciais apresentados.

Desse modo, apontamos para a importância da observação e análise dos diálogos e enunciados produzidos entre professores e alunos, assim como dos procedimentos, atividades e da forma como os professores abordam a temática ambiental e seu conteúdo valorativo, ao conduzirem as reflexões. Tal perspectiva torna-se de grande interesse para a pesquisa, pois propicia um maior conhecimento do processo de ensino, podendo-se analisar a forma de abordagem da questão ambiental, sua problematização e valorações apresentadas e discutidas pelos professores, bem como apontar contribuições para o trabalho com este tema.

Interessou-nos, com isso, investigar o trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo de professores que tiveram a oportunidade de participar de um curso de extensão (“Educação Ambiental e o trabalho com valores”), no qual refletiram sobre o tema, desenvolvendo durante o mesmo planos de ensino referentes a essa temática e aplicando-os junto a seus alunos. Por meio da observação de suas práticas, desejamos analisar o trabalho do professor e seus diálogos e enunciados junto a este tema, a partir das seguintes questões de pesquisa:

- Quais abordagens para o trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo são expressas nas práticas desses professores?
- Quais valores são destacados nesses diálogos?
- Quais os sentidos construídos nessas práticas?

Assim, objetivamos com esta pesquisa:

Analisar a prática docente no trabalho desenvolvido com seus alunos, identificando os diálogos e a construção valores nos movimentos discursivos realizados entre professores e alunos, assim como a produção de alguns sentidos construídos nessas práticas relativas à temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

Para isso trazemos as seguintes reflexões teóricas, no sentido de contextualizar e aprofundar as necessárias discussões acerca da temática aqui apontada.

O primeiro capítulo: “Educação, modernidade e o trabalho com valores”, constitui-se da apresentação e discussão acerca de nosso referencial teórico sobre a temática ambiental, envolvendo a educação como contribuição e possibilidade de enfrentamento da crise ambiental, por meio da EA, explicitando-a em reflexões e como forma de trabalho através de conteúdo valorativo.

No segundo capítulo: “O diálogo na construção de saberes e valores: a perspectiva de Vygotsky e Bakhtin”, trazemos as reflexões acerca do referencial teórico-metodológico desta pesquisa, refletindo sobre o papel do diálogo na aprendizagem, produção de sentidos, bem como a construção de valores.

No terceiro capítulo: “Caminhos de pesquisa”, delineamos a pesquisa, através dos procedimentos construídos para a coleta e análise dos dados. Neste também trazemos reflexões sobre o curso de formação continuada do qual os professores participaram e a explicitação de seu papel nesta pesquisa.

No quarto capítulo elencamos os resultados produzidos das análises das práticas docentes, divididas entre os respectivos professores e projetos analisados. Trazemos uma análise geral de cada um dos seis professores participantes da pesquisa. A seguir são apresentados os mapas de eventos, seguidos dos episódios das aulas de cada uma das três professoras selecionadas para uma análise mais aprofundada, em que empregamos a análise dos movimentos discursivos e a produção de sentidos nos episódios de ensino durante o trabalho com a EA e seu conteúdo valorativo.

Encerramos com considerações acerca de nossa análise e o que ela nos elucidava sobre o processo vivido nas práticas dos professores, apontando para as contribuições que estes nos trazem para a compreensão do trabalho com valores em sala de aula, bem como dos sentidos produzidos neste trabalho.



## 1 EDUCAÇÃO, MODERNIDADE E O TRABALHO COM VALORES

*Hoje, finalmente, nos demos conta de que nossa vida social pulsa articulada com nossa vida natural (SEVERINO, 2001, p.10).*

*O grande desafio teórico, no contexto da contemporaneidade, é pensar o ser humano na totalidade tensa e complexa de suas dimensões biológica e sócio-cultural (PÁDUA, 2010, p.91).*

### 1.1 A questão ambiental e o Projeto Moderno

No estudo da trajetória da história humana é possível identificar componentes que perpassam toda e qualquer análise da mesma – a cultura e o trabalho. Estas categorias nos caracterizam, estão dialeticamente vinculadas e permitem as bases de uma compreensão da mediação entre homem e natureza (LAYRARGUES, 2006). Assim, a intervenção intencional do homem na natureza, seja criando instrumentos ou buscando compreender os processos físico-biológicos, possibilitou ao homem estabilizar-se nos mais diferentes ambientes, organizando-se em grupos com diferentes culturas, formando assim sociedades. Ao longo dos tempos, este processo contribuiu para produzir a nossa humanidade, e, cada vez mais o fascínio pela compreensão da natureza, do *outro* que nos cerca, foi alcançado por diferentes caminhos.

Hoje, em um mundo globalizado, a compreensão de nossa intervenção no ambiente torna-se mais ampla devido ao modelo de sociedade assim constituído. Habitando e transformando praticamente toda a superfície terrestre a humanidade conquistou, de modo geral, sua expansão e ocupação em um nível talvez nunca imaginado. O alcance de sete bilhões de seres humanos ocupando o planeta Terra, em outubro de 2011, configura-se em dos expoentes desta conquista.

Embora este fato possa trazer-nos o sentimento de conquista e progresso, ao mesmo tempo nos remete às condições e consequências a que se chega com esta intervenção no ambiente. Assim, em uma análise reflexiva e crítica, deparamo-nos com a situação contraditória em que nossa sociedade se encontra, acerca de sua relação com a natureza. A partir desta relação, questionam-se os objetivos, modelos e projetos desta sociedade constituída, perante sua ação intencional na natureza, que acabou por levá-la a uma situação de destruição, exploração e subjugação (CARVALHO, 2007). Estas discussões e reflexões trazem à tona a chamada *questão ambiental*, hoje no centro de muitos debates e discursos, procurando compreender e estabelecer caminhos ou alternativas (GONÇALVES, 1998) para uma relação que tenha não somente o homem no centro das decisões e intervenções para si,

mas suas relações e consequências frente às outras formas de vida no espaço compartilhado do planeta (LAYRARGUES, 2006). Segundo Carvalho (2005), a questão ambiental é “catalisadora de um importante espaço argumentativo acerca dos valores éticos, políticos e existenciais que regulam a vida individual e coletiva”. A autora a compreende “como agenciadora de um universo de significados, como um espaço narrativo organizado em um campo de relações sociais – e neste caso, um *campo ambiental*<sup>1</sup>” (CARVALHO, 2005, p.53, *grifo da autora*).

Nestas discussões são trazidas contribuições da filosofia, com reflexões éticas sobre os valores humanos orientadores de nossa cultura (GRÜN, 1996), bem como sobre o paradigma da ciência moderna, promulgada como o maior expoente de intervenção no ambiente, aliada ao uso da técnica (JAPIASSU, 1991). Acrescenta-se a estes temas, como componente orientador do Projeto Moderno, o modelo socioeconômico estabelecido pelas conquistas alcançadas, principalmente nos últimos séculos (LAYRARGUES, 2006).

O contexto, portanto, evidencia questões de cunho muito amplo. Exemplificamos a situação citando a crise de nossa relação com outros seres humanos e com a natureza, haja vista que as contradições vindas da questão ambiental sinalizam também para as diferenças e desigualdades sociais, bem como para a exploração do homem pelo homem, além de também criar um modelo econômico que impossibilita que grande parte da população mundial tenha acesso aos bens culturais construídos.

Assim, este contexto de crise é discutido por autores que a compreendem como uma crise ambiental, ou, ampliando sua análise, a discutem como uma crise socioambiental, devido à relação com uma crise social aí também inserida (LIMA, 2004; GUIMARÃES, 2004). Mas, acima de tudo, assumimos juntamente com Leff (1999, p.112) a análise de que “a questão ambiental emerge como uma crise de civilização”, impondo-nos refletir sobre todos os modos e padrões de vida hoje adotados e as perspectivas para estes, dado que os problemas que se apresentam são globais e refletem um modelo de sociedade também global.

---

<sup>1</sup> Carvalho (2005, p.3-4) define a noção de *campo ambiental* como “um certo conjunto de relações sociais, sentidos e experiências que configuram um universo social particular”. Seguindo a definição de campo de Bourdieu (1989), a autora compreende que: “enquanto um espaço estruturado e estruturante, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituídas, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais” (CARVALHO, 2005, p.3-4).

Neste sentido, podemos compreender e questionar o ponto crítico a que chega a história da humanidade, em cujo centro está o homem ocidental moderno, seu contexto e realidade social, com atitudes e decisões que podem levar a fronteiras nunca antes avistadas, mas também a tragédias incalculáveis.

Evidenciado o contexto de nossas reflexões assumimos, na expressão ressaltada na palavra *crise*, um período não só de problemas e desafios, mas de propostas claras de mudanças, repensando-se o paradigma atual e procurando construir novas possibilidades e perspectivas de relação com o *outro*, seja ele homem ou natureza. Para essa proposição há que se compreender mais detalhadamente este contexto de crise e sua origem, e para isso recorreremos à análise da conceituação do Projeto Moderno.

O Projeto Moderno é um conceito tematizado pelos autores da Escola de Frankfurt, os quais postulam a Teoria Crítica, cujos ideais de emancipação e transformação da realidade provocam um pensamento preocupado com a análise crítica dos problemas do capitalismo e da sociedade moderna. Neste sentido, as contribuições dos autores assentam-se em uma realidade de onipotência e onipresença do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, realidade a qual concluem estar “deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido” (FREITAG, 2004, p.20). O processo se intensifica por meio da indústria cultural que, combinada a este sistema, leva a uma alienação cada vez maior, atingindo até a subjetividade dos sujeitos. Este ideário acaba por minar a possibilidade de autodeterminação dos sujeitos e a busca de novos horizontes para o futuro da humanidade, ante uma resistência crítica (FREITAG, 2004).

O conceito Projeto Moderno compreende as intensas transformações da sociedade, provocadas pelo nascimento formal da ciência e da técnica, aliadas ao poder econômico. Este nos dá as bases de nossa sociedade atual, aliando as relações entre saber e poder, para a produção do conhecimento (JAPIASSU, 1991). O modelo de ciência que se desenvolveu a partir do século XVI tem a primazia da *razão* em detrimento de outras formas de conhecimento, e, no interior deste advém a separação entre sujeito e objeto, submetendo o último às luzes da razão, até sua completa elucidação (GRÜN, 1996, 2007).

A incorporação de conceitos científico-matemáticos de identidade e não contradição a uma lógica cartesiana para a construção do conhecimento remete-nos a um modelo mecanicista, tendo em Galileu (1564-1642), Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Newton (1643-1727) seus principais pensadores, os quais sinalizaram grandes progressos na história da humanidade (GRÜN, 1996, 2007). No entanto, com isso a natureza é posta como

mero objeto de estudo, vista como “um objeto passivo a espera de um recorte analítico” (GRÜN, 1996, p.35). O homem passa a ser apenas um observador, colocado em posição de experimentação e controle no exterior dessa natureza objetificada, acreditando-se que a fragmentação da mesma, pela divisão em pequenas partes para o estudo, tornaria possível o seu completo entendimento (GRÜN, 1996; GONÇALVES, 1998; MEDEIROS, 2002; CAMPONOGARA, RAMOS e KIRCHHOF, 2007).

Inserir-se também neste contexto de racionalidade científica o movimento iluminista, submetendo às luzes da razão toda compreensão e expropriando de qualquer caráter subjetivo nela inserido, que não seja passível de explicações e comprovação. Esse movimento acaba por romper com a tradição do passado, com os “elementos que constituem nossa historicidade” (GRÜN, 2006, p.1), identificados, nesse momento, como aspectos que impediriam o progresso do conhecimento. Esse ideal, evidenciado ao fim da Idade Média, na Era do Renascimento urbano, cultural e científico, é reiterado pela Revolução Industrial, consolidando a supremacia da razão e da técnica para o domínio do mundo da natureza, e inaugurando um novo padrão de relacionamento homem-natureza (BORNHEIM, 1985; GONÇALVES, 1998), o qual perdura e é exaltado até os dias de hoje.

Este aspecto de cientificização estendeu-se das ciências naturais para as ciências sociais, tornado-se um modelo universal e totalitário, intensificando ainda mais este processo para as formas de compreensão do homem e de si mesmo, da sociedade e sua realidade, fincado em modelos deterministas que passam a compreender o homem como uma simples parte instrumental da realidade (SANTOS, 1985). Ademais, este modelo de ciência, unindo-se ao poder político-econômico da burguesia em ascensão à época (JAPIASSU, 1991), trouxe uma dimensão nunca antes conquistada, levando não somente ao domínio de *uma* forma de conhecimento, como também a *um só modelo de sociedade*, estendendo-se o domínio do capital a todo o mundo.

Tais avanços, ligados às regras do sistema econômico, promoveram a intensa produção/reprodução de bens para consumo, separando-se o homem de seu produto final, bem como das relações parte/todo. Com isso, a característica essencialmente humana de mediação e transformação presente no trabalho se tornou uma forma de alienação (SAVIANI, 1988). Disto, entre outros aspectos, resulta a objetificação de todas as formas de vida, vistas como “coisas” a serem alcançadas ao fim de cada dia, ausentando-as de seu valor intrínseco, contribuindo assim com o processo de uma *barbarização* da sociedade (ADORNO, 2003).

Sabemos que a separação sujeito/objeto e homem/natureza, bem como outras posteriormente originadas, não caracterizam somente este período, mas nos remetem

primeiramente a Platão (428aC-348aC), em seu sistema filosófico do mundo das ideias (BORNHEIM, 1985), instaurando-se “um comportamento que começa a abandonar os padrões de submissão a uma natureza dada, dominadora e inquestionável” (BORNHEIM, 1985, p.17).

Entretanto, a partir do momento que o conhecimento deixou de ser caracterizado como teórico, tornando-se, no advento da modernidade, de ordem prática, instrumental e intervencionista (JAPIASSU, 1991; GRÜN, 1996; GONÇALVES, 1998), o processo se intensificou, acentuando-se a dicotomia homem/natureza. Por conseguinte, demarcou uma grave dissociação na forma de produção do conhecimento, sendo o mesmo visto tão somente como meio de dominação e exploração. Nesse sentido, Leff (1999, p.117) afirma que “a consciência ambiental se manifesta como uma angústia de separação e uma necessidade de reintegração do homem na natureza”.

Com isso, os fatores para a compreensão dos veementes questionamentos que permeiam a sociedade frente à temática ambiental estão assim lançados, à medida que compreendemos que a natureza, separada do homem, objetificada pela ciência e dominada pela técnica instrumental, vista como um fim a ser alcançado e desvendado pela ciência, perde seu encantamento, tornando-se um mito a ser sempre buscado pelo progresso das ciências (HORKHEIMER, 1985). Considerando tais aspectos, deparamos com a impossibilidade da existência, ao mesmo tempo, do paradigma promulgado no interior do Projeto Moderno, que visa o desenvolvimento e crescimento *ad infinitum*, em seu caráter utilitário e de intensa exploração, e dos padrões que consideram o ambiente como princípio para todas as relações e que visam a construção de uma sociedade sustentável nas interações entre seres humanos e natureza (LEFF, 1999).

Diante desta conjuntura, consideramos, juntamente com os autores da Teoria Crítica, suscitar a recuperação do movimento dialético da razão, a qual, no Projeto Moderno, foi convertida em uma razão instrumental, da técnica pela técnica, separando-se de seu fim último de servir ao ser humano, de libertá-lo e emancipá-lo (FREITAG, 2004). Segundo os autores, a razão, no interior de um crescente processo de instrumentalização, que levou à dominação do homem e da natureza, rompeu com seu caráter emancipatório, originalmente concebido por Kant (1724-1804). Retomar a dialética da razão, portanto, é a proposta dos autores da Teoria Crítica, pois a razão, convertida em instrumental, desenvolveu-se no caráter alienado da ciência e da técnica positivista, no controle totalitário da natureza e na dominação incondicional dos homens, enfim, desviando-se de seu objetivo emancipatório original.

Podemos, portanto, trazer à reflexão a retomada do processo dialético, e, a partir deste, construir outro modelo de sociedade, não negando as conquistas alcançadas, mas a partir delas pensar criticamente em novas proposições (HORKHEIMER, 1985). Com isso, assumir a dialética com seu caráter de mudança e transformação faz-se hoje necessário, mediante a constatação da necessidade de superação do paradigma vigente. Assim, devemos primeiramente reconhecer que a forma de conhecimento que une a ciência e a técnica, estas aliadas ao poder, construiu fundamentalmente nossa visão de mundo, e esta mesma construção promoveu processos de dominação e exploração, acabando por subverter o projeto inicial kantiano e excluindo outras formas de conhecimento e compreensão do mundo.

Os autores referidos assumem a Educação como uma das possibilidades para a transformação do quadro social instaurado, para que mudanças estruturais e de base ocorram. Veem a escola como um espaço que pode ser de resistência e formação de consciência crítica, onde se dá a formação geral do indivíduo desde a infância; um espaço de construção do conhecimento, e formação do sujeito ético (ADORNO, 2003). Defendem uma Educação que leve à emancipação do indivíduo, que liberte sua mente e seus anseios, retomando o ideal de razão kantiana, na busca pela maioridade, possibilitando assim a abertura de novos caminhos na história, através da compreensão crítica da realidade (HORKHEIMER, 1985).

## **1.2 A educação: da formação humana à transformação social e ambiental**

A educação é um tema insistentemente trazido às reflexões, ao mesmo tempo com críticas e diferentes concepções que se cruzam sempre no intuito de apontar soluções e caminhos à sociedade. Frente uma concepção idealizada, é tida por muitos como solução irrestrita de todos os problemas, descolando-a assim de sua realidade social. Em relação a isso, Saviani (2000) salienta que a educação é um reflexo da realidade social, e tem em seu interior as próprias contradições da mesma, influenciando e transformando a sociedade, ao mesmo tempo em que sofre influências desta.

Segundo Severino (2001, p.10), a educação é uma “prática mediadora de todas as demais mediações da existência humana”. Assim, a conceituação última da educação que trazemos em nosso trabalho é aquela ligada à formação humana, levando à aquisição e construção de conhecimentos, atitudes e valores para a vida em sociedade (RODRIGUES, 2001; SEVERINO, 2001, 2006). Concordamos com Severino (2001) em sua conceituação de educação:

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera de poder, no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais (SEVERINO, 2001, p.11-12).

Assim, a partir desta prática intencional de mediação, há a possibilidade de reconhecimento dos problemas da realidade social até a atuação de forma crítica nesta, construindo consciências autônomas e emancipadas, comprometidas consigo mesmas e com o outro, exercendo a cidadania (RODRIGUES, 2001; SEVERINO, 2006) e podendo assim construir uma real democracia. Severino (2001, p.11) entende o compromisso da educação como intrinsecamente político, assumido como expressão “da condição da existência sócio-cola de toda pessoa humana”.

Rodrigues (2001, p.240-241) concorda com os pressupostos acima e salienta que “a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura”, tendo esta também o dever de ser contextualizada na realidade histórico-social. O autor ainda defende uma educação que leve a acionar os meios intelectuais de cada educando para a continuidade de sua própria formação. Neste sentido, Severino (2001) também ressalta que a legitimação do conhecimento construído nesta formação somente é alcançada quando o mesmo se apresenta “como mediação para o homem bem conduzir sua existência”, cabendo ao homem o compromisso de “orientá-la rumo a uma qualidade de vida que esteja a altura de nossa dignidade de pessoas humanas” (SEVERINO, 2001, p.11). O autor conclui assumindo que o compromisso fundamental da educação e do conhecimento “é com a construção da cidadania, entendida esta hoje como a única forma de sermos plenamente humanos” (SEVERINO, 2001, p.11).

Sendo, portanto, a educação um lugar necessário de posicionamento, de configuração comprometida com uma ideologia e intencionalidade, entendemos a possibilidade de transformação a partir da mesma, conforme as afirmações de Severino (1986, p.95), pois: “se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora”. Ressaltamos ainda, concordando com o autor, que a “educação pressupõe uma ação contínua” e que “sua ação deve ser planejada e executada levando em conta sua visão crítica da realidade sócio-educacional” (SEVERINO, 1986, p.100). Deste modo, identificamos a necessidade de se



reconhecerem os problemas sociais e ambientais da realidade em que nos situamos, a fim de que sejam o pressuposto para os objetivos e planejamento de uma educação continuamente transformadora.

Entendemos que uma educação que compartilhe os ideais acima referidos apresenta seus fundamentos teóricos e filosóficos na Teoria Crítica. Severino (1986), referindo-se à Teoria Crítica, traz os questionamentos referentes à ideologia dominante que esta nos remete. Para o autor, desenvolveu-se no mundo “uma dimensão ideológica abrangente, a *ideologia tecnocrática*”, sendo o tecnocratismo a ideologia que representa o conhecimento científico (SEVERINO, 1986, p.26). Este ideal, segundo Severino (1986), foi verificado na educação principalmente a partir do séc. XIX, quando a mesma passou por um processo de cientificização, sob o impacto da ciência moderna. A educação passou a ser vivenciada como um lugar privilegiado da neutralidade e da objetividade, sendo seu papel passar às novas gerações o legado cultural como um conteúdo a ser transmitido. Tido como um dado social a ser apropriado como tal pelos novos sujeitos, ausentou este conteúdo de qualquer valorização em seu interior, inculcando a continuidade da realidade como um dado já posto e intransponível. Para o autor, esta perspectiva da ciência moderna não deu conta da dimensão ideológica das atividades da consciência humana, sempre com processos valorativos e intencionais imbricados. Assim, um grande questionamento passa a se enraizar entre os educadores, e “a educação passa a ser vista em suas imbricações como processo social abrangente, exercendo um papel intrinsecamente comprometido com este” (SEVERINO, 1986, p.41).

A educação, do ponto de vista dos autores que contribuem com nosso referencial, constitui-se como uma fonte de transformação do processo e da realidade social, mediante os conhecimentos e valores que são transmitidos. Neste sentido, verificamos na educação a residência das possibilidades que vislumbramos em nosso trabalho, seja envolvendo conquistas para a emancipação humana, ou difundindo nesta uma nova relação com a natureza perante o conhecimento e a tematização de valores em consonância com o acontecimento ambiental. Portanto, tais aspectos requerem reflexões que garantam uma consciência crítica em conhecimentos e valores, em consonância consigo mesmo e com o outro, comprometendo-se com nosso ambiente e todas as formas de vida.

Saviani (1989), em suas reflexões, afirma existir uma estreita relação entre a educação e a consciência que o homem tem de si mesmo. Esta, segundo o autor, evolui de época para época, e a ação intencional que se pressupõe para a educação também pode variar em função

dos objetivos e valores apontados em cada época. Identificar estes objetivos e valores exige uma extensa reflexão sobre os problemas de nossa sociedade e a realidade que a define.

Assim, tendo verificado a fundamental importância da educação crítica na perspectiva de transformação, a apresentamos como base teórico-conceitual de nossa perspectiva de EA. Frente a esta nos propomos a investigar, refletir, e rever nossa relação com o ambiente ao longo da história, bem como propor novos padrões de relação entre os seres humanos e a natureza, ressignificando-os. Preocupamo-nos assim em nos basear nos princípios e objetivos desta concepção de educação aqui discutida para a transformação da relação acima referida.

### **1.3 A Educação Ambiental: histórico e conceituação**

A partir da constatação do contexto de crise e da necessidade de revisão do paradigma da sociedade atual, deu-se o envolvimento de inúmeros setores da sociedade com vistas a atuar nesse processo. Este envolvimento, com relação à EA, partiu principalmente do movimento ambientalista, que se insere no contexto dos movimentos de contracultura e lutas para emancipação, durante os anos 1960, denominados de novos movimentos sociais. Estes movimentos, segundo Carvalho (2001), são vistos como um conjunto que configura uma nova cultura política de esquerda, marcada pelo caráter emancipatório e afirmativo das lutas, e: “neste contexto a questão ambiental será vista, ora ao lado das temáticas de gênero, etnia; ora ocupando um lugar aglutinador das novas reivindicações” (CARVALHO, 2001, p.49).

Assim, na específica contribuição do processo educativo como possibilidade de alteração do atual quadro apresentado frente à questão ambiental, a EA se constitui (CARVALHO, 2006), unindo reflexões e proposições trazidas pelo campo ambiental e pelo campo da educação (CARVALHO, 2001). Lembramos, contudo, que para Carvalho (2001) a EA não nasce no seio do campo educativo, pois “parece ser um fenômeno cuja gênese e desenvolvimento estariam mais ligados aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que propriamente ao campo educacional e à teoria da educação”, sendo “herdeira direta do movimento ecológico e do debate internacional sobre meio ambiente” (CARVALHO, 2001, p.49).

Cabe ressaltar, de acordo com Pádua (2010), que a crítica ambiental no Brasil e em outros países não está restrita somente às últimas décadas do século XX, há diversos textos e relatos que retratam a história da crítica ambiental em séculos anteriores, trazendo reflexões acerca do tema da capacidade humana para degradar ou mesmo destruir o mundo natural. Este tema é considerado pelo autor como essencialmente moderno, aparecendo nas discussões já a

partir do século XVIII, através de observações empíricas das consequências das devastações ocorridas pela ação humana na Europa. Estes críticos ambientais podem ser reconhecidos tanto na Europa quanto no Brasil, sendo José Bonifácio a figura mais reconhecida no Brasil. Embora sendo representantes da formação de uma consciência crítica em relação aos problemas ambientais, o autor ressalta que:

Não se trata, por certo, de traçar uma linha direta entre a crítica ambiental que começava a aparecer nos séculos XVIII e XIX, utilizando categorias e vocabulários próprios da época, e o fenômeno do ambientalismo contemporâneo. Não é o caso de buscar “precursores”. Mas sim de analisar um movimento histórico mais amplo e difuso: a construção da sensibilidade ecológica no universo da modernidade (PÁDUA, 2010, p.84).

Continuando, o autor valoriza como ponto fundamental para a compreensão desta crítica ambiental observar como naquele momento histórico-social “começaram a aparecer reflexões históricas sobre as consequências ambientais do agir humano” (PÁDUA, 2010, p.84).

Carvalho (2009) também salienta que a produção de sentidos sobre a natureza e meio ambiente, ao longo da história da modernidade no Ocidente, “remete a uma história de longa duração dos sentidos do ambiental dentro da qual se localizam as (re)interpretações contemporâneas e a partir de onde se (re)constroem os sentidos atuais da experiência da natureza e do ambiente” (CARVALHO, 2009, p.136). A autora destaca diversas compreensões desta relação ao longo da história moderna:

a compreensão iluminista de uma natureza controlada pela razão, a visão pastoral idílica do naturalismo inglês do século XVII; as novas sensibilidades burguesas do século XVIII; o romantismo europeu dos séculos XVIII-XIX; e o imaginário edênico sobre a América (CARVALHO, 2009, p.136).

Neste sentido, podemos observar que, ao longo da tradição moderna, várias são as maneiras de experienciar o ambiente e significar a natureza. Segundo a autora, muitos dos valores e sensibilidades que constituem o ideário ambiental contemporâneo poderiam ser compreendidos como herdeiros de uma tradição que perpassa desde a visão iluminista de natureza até sua visão romântica e idealizada (CARVALHO, 2001). Deste modo, os movimentos ambientalistas contemporâneos trazem em seu bojo estas experiências, ressignificam-nas e as atualizam, sendo uma permanente renegociação de sentidos (CARVALHO, 2009).

Assim, lembramos que discussões internacionais que implicaram no processo de legitimação do campo ambiental se iniciaram com mais força na década de 1960 (CARVALHO, 2001). Historicamente, os movimentos que se intensificaram a partir da segunda metade do século passado partem da compreensão global dos problemas ambientais juntamente com o questionamento do poder da ciência e das bases políticas em que a sociedade se estabelecia.

Um sentimento contramoderno, validado pelo ecologismo contracultural, atualizava a ideia romântica da natureza como lugar utópico, reivindicando o papel relegado da natureza. Dessa forma, Carvalho (2001) sinaliza que o processo vivido neste momento acabou trazendo a discussão da temática ambiental para todos os meios de comunicação, até para a política e economia. Assim, a autora reflete que “uma das conseqüências desta entrada em cena da natureza é seu estatuto como sujeito de direitos” (CARVALHO, 2001, p.85), o que acabou resultando em medidas que partiram de diversos setores da sociedade, na tentativa de se promover uma nova relação com a natureza, procurando regulamentar a ação humana sobre a mesma.

A partir deste momento entram em pauta questões voltadas a repensar a relação do homem com a natureza, pois “o ecologismo traz como elemento diferencial a ênfase emancipatória com que atualiza estes elementos da tradição destacando seus componentes de crítica social” (CARVALHO, 2001, p.89). Levando então a problemática à esfera pública, é-lhe conferida uma dimensão política que, de propostas idealistas e românticas, passa então a se configurar como formas de ação por meio de encontros, conferências, documentos e leis que foram sendo construídas nas últimas décadas e que permitiram estruturar e estabelecer as bases da EA.

Nos anos 1960 destaca-se a produção de livros e textos que levantaram questionamentos mais amplos acerca da temática ambiental, tornando-se marcos para a constituição do campo ambiental. Entre estes estão: “A Primavera Silenciosa” (1962), de Rachel Carlon, que trata da devastação dos agrotóxicos e do desequilíbrio ecológico; “Antes que a natureza morra” (1965), de Jean Dorst; o documento publicado e conhecido como Clube de Roma (1968) e, entre os textos, a “Carta do Cacique de Seattle”, que relata a relação de harmonia dos nativos com a natureza, contrapondo-se à sociedade capitalista (REIGOTA, 2002; CARVALHO, 2008). Entre os acontecimentos que marcaram a construção deste ideário, podem ser citados os desastres ambientais, “recorrentemente associados a causas mobilizadoras do avanço do movimento ambientalista da consciência ambiental em geral, tais

como os desastres de Minamata (Japão), Bhopal (Índia) e Chernobyl (ex-URSS)” (CARVALHO, 2008, p.153).

Ainda nos anos 1970 acontece a Conferência sobre o Ambiente Humano realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), conhecida como Conferência de Estocolmo (1972), reunindo governos de diversos países para discutir os problemas ambientais. Neste encontro, embora tenha havido um consenso sobre a necessidade da *educação* para despertar a consciência mundial acerca dos problemas ambientais, ficam evidentes divergências acerca da resolução dos problemas quanto ao desenvolvimento econômico e a industrialização. A partir deste elaborou-se a Carta de Belgrado (1975), idealizada a partir de um Encontro Internacional promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que estabeleceu um conjunto de diretrizes e princípios para a EA. Em seguida foi realizada a Conferência de Tbilisi (1977), também promovida pela UNESCO juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), sendo a primeira realizada em caráter específico para tratar da EA. Esta conferência estabeleceu princípios mais específicos e objetivos à EA, bem como conteúdos, diretrizes e atividades que fossem incorporadas nas políticas educacionais.

A partir de então, valorizou-se a interdisciplinaridade no contexto da EA, tornando-se essa reunião um marco político e filosófico para a mesma, onde também se assumiu que as dimensões socioculturais, econômicas e os *valores* éticos tem um importante papel na compreensão da questão ambiental (AMARAL, 2001; CARVALHO, 2001; LAYRARGUES, 2002). No Brasil, esta década é considerada o marco inicial do movimento ecológico brasileiro, quando associações e movimentos ambientalistas começam a surgir nas regiões sul e sudeste, com a ligação de movimentos sociais ecológico-conservacionistas e a comunidade científica (CARVALHO, 2001).

Em meados dos anos 1980, no Brasil, termina o período de ditadura militar, e neste processo de mudança há uma intensa movimentação de grupos e lutas sociais até então reprimidas. Segundo Carvalho (2001, p.47, *grifos da autora*), “conceitos como *sociedade civil* e *cidadania* vão sendo definidos em sua oposição ao Estado”, e os movimentos sociais ganham força e passam a ser protagonistas da transformação social, tidos como novos sujeitos da revolução social. Neste contexto de valorização da ação civil surgem as Organizações não Governamentais (ONGs), repercutindo através de ações ecológicas e políticas. Neste período o debate ambiental tem ampliada sua discussão no mundo, passando também a fazer parte do cenário político, bem como aliando-se a reivindicações sociais (CARVALHO, 2001).

Nos anos 1990, na redefinição do cenário político global, com o fim da Guerra Fria, queda do Muro de Berlim e crise do socialismo, há um sentimento de descrença nas utopias, aumentado pela hegemonia do capitalismo. Mas, há também um clima de valorização das práticas ambientais, aliado ao crescimento da participação civil, com os movimentos e as ONGs. Neste contexto, ocorreu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, também conhecida como ECO-92, no Rio de Janeiro, Brasil. Esta conferência teve grande importância no cenário ambiental nacional e internacional, e produziu uma importante difusão da problemática, sendo um divisor de águas para o posicionamento da sociedade civil frente às questões ambientais (CARVALHO, 2001). Os desdobramentos desta conferência se encontram tanto em termos de políticas públicas quanto da ação coletiva e sobre os termos que repercutiram na mesma: desenvolvimento sustentável, sociedades sustentáveis, cidadania planetária, responsabilidade global, entre outros, passando-se a constituir como referências para as discussões e ações no campo ambiental, constituindo-se em documentos chamados: Agenda 21, Carta da Terra e a Convenção sobre o Clima (CARVALHO, 2001; LAYRARGUES, 2002).

Paralelamente às reuniões oficiais da ECO-92 ocorreu o Fórum das ONGs, uma união de ONGs, movimentos sociais e movimentos ecológicos. Este espaço de negociação contribuiu para “mudar o patamar das discussões e alianças entre lutas sociais e ambientais” (CARVALHO, 2001, p.52), levando em consideração um universo plural, com as diferentes identidades e afinidades entre os grupos. Este fato permitiu uma ampliação dos significados do ideário ambiental, “para que este não ficasse restrito ao movimento e às agendas ecológicas estrito senso, e pudesse abarcar sob o signo da *qualidade de vida e do desacordo com o atual modelo de desenvolvimento*” (CARVALHO, 2001, p.52, *grifos da autora*), trazendo ao Fórum uma identidade política. Deste fórum resultou um documento chamado Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ou Tratado das ONGs, o qual, fruto das discussões da sociedade civil, pode ser considerado como representante dos anseios da mesma.

Nascendo primeiramente ligada a políticas ambientais, enquanto uma ação educativa não formal, a EA foi oficializada no Brasil por políticas e órgãos educacionais no contexto escolar formal na década de 1990, na forma de tema curricular transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (CARVALHO, 2001). Em 1999 foi estabelecida a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), onde se afirma a EA como um componente essencial e permanente na educação nacional, que deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, formais ou não formais (BRASIL, Lei

n.9795/99, artigo 2º). Fica também estabelecido como papel das instituições educativas promover a EA de maneira integrada aos programas educacionais. (BRASIL, Lei n.9795/99, artigo 3º, inciso II).

Assim, para Amaral (2001), o ensino de EA nas escolas deve tratar do desenvolvimento de uma compreensão do ambiente na totalidade das inter-relações dos diferentes aspectos que envolvem a realidade, sendo eles físicos, econômicos, sociais, políticos e culturais, para então se conceber a importância do ambiente como meio de realização social, permitindo viabilizar ações mais justas dos homens entre si e com a natureza. Concordando com este autor, consideramos que a EA, dado seu caráter interdisciplinar, deve ser concebida e realizada levando em conta estes diferentes aspectos.

Com base em Carvalho (1989, 2006), entendemos que três dimensões devem ser igualmente consideradas para o desenvolvimento de atividades em EA:

- *conhecimentos* vindos das ciências naturais e sociais, para a compreensão tanto de fatos e conceitos relativos à natureza e à relação sociedade-natureza, como também do próprio processo de produção do conhecimento científico, além da abertura a outras formas de conhecimento e apreensão do mundo;
- *valores éticos e estéticos* para a construção de novos padrões de relação com o meio natural;
- *participação política do indivíduo* para o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade democrática.

Para o autor estas dimensões referem-se à práxis humana e devem interagir constantemente visando à formação de sujeitos emancipados, críticos e comprometidos com a ação no mundo. Estas podem ser melhor visualizadas na figura de um triângulo (**Figura 1**).



Figura 1: As três dimensões da práxis humana a serem consideradas em articulação nas práticas e projetos de EA (Adaptação de CARVALHO, 2006, p.27).

A partir desse autor, adotamos a EA como forma de contribuição crítica e transformadora dos problemas ambientais. Assim, nesta pesquisa, vislumbrando esta transformação, damos especial atenção ao trabalho com a dimensão de valores éticos e estéticos da EA. Considerando, juntamente com Razera e Nardi (2001), a existência de questões éticas que perpassam todos os propósitos e ações da humanidade, o trabalho com valores deve possibilitar a reflexão e o envolvimento com estas questões, procurando buscar novos caminhos e ações que contribuam para uma real transformação.

Desse modo, verificamos a importância da dimensão axiológica na EA, como forma de reorientar e ressignificar nossa relação com a natureza, e como elemento que nos ajudaria a apreender o “modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente” (BORNHEIM, 1985, p.10), sendo este um dos principais pontos de partida apontados nas reflexões em EA que adotamos. Assim posto, a seguir destacaremos reflexões sobre o conteúdo valorativo, com o objetivo de aprofundar e compreender os elementos que o envolvem, procurando também traçar caminhos para sua prática.

## **1.4 Os valores e a Educação Ambiental**

### **1.4.1 O que são valores?**

Segundo Goergen (2005), a aventura pelo campo da ética e da moral torna-se, atualmente, cada vez mais urgente e necessária, pois, para o autor, a preocupação ética tornou-se universal e apresenta-se em todos os âmbitos da vida humana. Tal fato deve-se ao próprio desenvolvimento e universalização da racionalidade moderna, a qual, com o avanço da técnica intervencionista, estabelece uma relação intrínseca entre as dimensões teóricas (científicas) e práticas (éticas), tornando-as sempre presentes na raiz de qualquer conhecimento. Essas dimensões, por situarem-se filosoficamente na matriz de toda forma de conhecimento, devem ser refletidas e pensadas conjuntamente, e não dicotomizadas, como reconhecidamente temos observado no processo histórico.

Primeiramente distinguimos a ética da moral, as quais, de acordo com Sánchez Vásquez (2010), embora estejam estritamente relacionadas, não se pode confundi-las. A ética é a “teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.23), em uma reflexão crítica sobre a moralidade humana. Já a moral:



é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p.84).

Em meio a essa reflexão encontram-se os valores, os quais, assim como a moral, possuem o caráter histórico-social. Estes são construídos durante toda a vida (PUIG, 1998a) e estão presentes nas manifestações mais diversas da vida diária (FRONDIZI, 1977). Neste sentido, trazemos a afirmação de Saviani (1989), de que valorizar é não ser indiferente, e que o homem, precisando se relacionar com tudo e com todos que estão a sua volta, exerce a atitude axiológica perante tudo o que o cerca quase que intuitivamente. Assim destacamos a necessidade de estudo da problemática dos valores, vendo que a importância de compreendê-los reside no mesmo nível de importância da compreensão e melhoria das relações humanas. Mas, afinal, poder-se-á haver uma definição de valores que compreenda toda a complexidade, e ao mesmo tempo especificidade das relações humanas?

Primeiramente atentamo-nos ao fato de que as concepções e definições acerca deste termo variaram tanto historicamente quanto filosoficamente. Procuramos trazer aqui algumas destas concepções, para então apresentar uma definição a nosso ver mais apropriada sobre os valores neste estudo.

Segundo Goergen (2005), na antiguidade o termo valor era utilizado para designar utilidade, preço aos bens materiais ou mérito às pessoas, sem ter, portanto, um valor filosófico. Höffe (2004, p.469) concorda com esta afirmação e indica que “a ética filosófica clássica ou a filosofia moral não conhecem tal expressão; ali se fala de bem (*agathon*), de virtude (*arete, virtus*) ou de dever (*kathêkon, officium*)”. Assim, para Höffe (2004), ao analisar historicamente estes termos, a expressão *virtude* (ou virtude moral) representa o ideal da educação para uma excelente personalidade; a expressão *dever moral* qualifica as indicações feitas à luz de uma lei moral necessária, e a expressão *valor* deriva da teoria econômica. Porém, quando assumida pela via da ética, a expressão *valor* “passa a significar o modelo de orientação ou aquelas representações orientadoras de nossas ações: no caso da ética descritiva de fato e no caso da ética normativa com fundamento” (HÖFFE, 2004, p.469).

Assim, o uso do termo valor, neste sentido filosófico, inicia-se quando se generaliza o seu significado para qualquer objeto de preferência ou escolha. Isso se deu com os estóicos, que “introduziram o termo na área da ética e chamaram valor os objetos de escolhas morais”

(GOERGEN, 2005, p.986). Passando-se nossa análise para o mundo moderno, as concepções filosóficas acerca do termo se ampliam, tornando-se mais complexas.

Georgen (2005) realiza um histórico delas, mostrando as principais posições filosóficas que se apresentaram. O autor inicia citando a concepção de valor de Thomas Hobbes (1588-1679): “é aquilo que é estimado como tal através de um juízo” (p.987). Já para Kant (1724-1804) o valor é um dever ser, uma norma: “os valores não têm realidade ou ser, mas são o dever ser” (p.987). Essas concepções são opostas à de Max Scheler (1874-1928), adentrando-se na contraposição entre a natureza objetiva ou subjetiva dos valores, pois, segundo Goergen (2005, p.987), para Scheler: “os valores são objetos completamente inacessíveis ao intelecto, que é cego como o ouvido para as cores”.

A noção subjetiva dos valores se aprofunda com Christian Ehrenfels (1859-1932, p.988), que define valor “como a simples desejabilidade”, no entendimento que os valores têm relação com a história. Exemplificado nas concepções de Wilhelm Dilthey (1833-1911): “é a própria história que institui e determina os valores, os ideais, a finalidade conforme se estabelecem os significados dos homens e dos acontecimentos. Os valores e as normas, portanto, nascem e morrem na história” (GEORGEN, 2005, p.989).

A contraposição entre a natureza dos valores, sendo eles objetivos ou subjetivos, absolutos ou relativos, esteve presente no início da idade moderna, ainda permanece nos debates atuais acerca do tema e dificilmente serão superados, segundo Goergen (2005).

Quanto a essa discussão recorreremos às asserções de Frondizi (1977), que define um valor como tendo dupla característica: é objetivo na medida de sua existência independe do sujeito ou de uma consciência valorativa, e subjetivo na medida em que sua existência, sentido e validade dependem do sujeito que valora. O autor considera que as duas dimensões são igualmente importantes e apresenta argumentos relevantes para que ambas sejam consideradas:

¿Tendra que ser el valor necesariamente objetivo o subjetivo? ¿No estamos ofuscados por afán de reducir el todo a uno de sus elementos constitutivos? Es posible, por ejemplo, que los estados psicológicos de grado, deseo o interés sean una *condición necesaria pero no suficiente*, y que tales estados no excluyan elementos objetivos, sino que los supongan. Esto es, que el valor sea el resultado de *una tensión entre el sujeto y el objeto*, y ofrezca, por tal razón, *una cara subjetiva y otra objetiva*, engañando a quienes prestan atención a una sola faz (FRONDIZI, 1977, p.34-35, *grifos meus*).

Dando um caráter relacional ao valor, de tensão entre sujeito e objeto, o autor apresenta uma conciliação possível entre as duas posições – subjetiva e objetiva, o que é

reforçado nas asserções de Payá Sánchez (2008), que resume o pensamento de Frondizi na figura de um triângulo relacional “sujeito-objeto-processo de valoração” (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008, p.17). Segundo a autora, não se pode analisar nenhum valor sem a *relação* com objeto que o valora, por isso sujeito e objeto estão sempre em interação. Além disso, na concepção da autora, sujeito e objeto são mutantes e heterogêneos, sendo, portanto, dinâmicos. Desse modo, as relações entre sujeito e objeto acompanham a historicidade e o contexto social e cultural (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008).

Com isso, de acordo com os autores acima, os valores podem ser definidos como uma *qualidade estrutural da relação sujeito-objeto*, considerando aqui que a estrutura é mais que uma simples soma das partes. O valor, portanto, está no conjunto de todas as relações, e cabe aqui considerar que estas relações não se dão em um vazio, mas sim em um contexto. A importância do contexto para o desenvolvimento dos valores é destacada por Frondizi, denominando-o de ecologia do valor, caracterizada por diferentes circunstâncias de determinados contextos ou situações, sendo elas: o ambiente físico, ambiente cultural, meio social, conjunto de necessidades, aspirações e anseios e o fator espaço-temporal (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008). Neste sentido, a autora ressalta ainda que os valores nunca se produzem isoladamente, mas sempre estão em relação com outros valores, assim: “a liberdade não se separa da responsabilidade; a justiça, da solidariedade; a paz, a justiça e o respeito também estão associados e estão em relação” (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008, p.20, tradução livre). Payá Sánchez afirma, por fim, que Frondizi proporcionou um marco no estudo da temática da educação em valores, ampliando sua perspectiva e delineando uma ação educativa que une pensamento e ação, razão e emoção, juízo moral e compreensão crítica entre o singular e o geral.

As reflexões que até aqui trouxemos nos colocam os valores em uma esfera de não indiferença para com o outro, em uma relação que envolve o sujeito ao objeto de forma única, portanto, tal fato nos indica “que os valores existem na ordem da afetividade, ou seja, não ficamos indiferentes diante de alguma coisa ou pessoa” (ARANHA e MARTINS, 1994, p.106). A via afetiva ou emocional é também destacada por Payá Sánchez (2008), na captação dos valores, afirmando que não é somente a via intelectual que está presente neste processo.

Assim, trazemos a contribuição de Araújo (2003) em sua compreensão sobre os valores e o modo como são construídos. Partindo da perspectiva de Piaget (1896-1980), construtivista e interacionista, aquele autor afirma que os valores fazem parte da dimensão afetiva do ser humano:

Os valores são construídos pela projeção de sentimentos positivos que o sujeito faz sobre os objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo. (...) valor é aquilo que gostamos, que valorizamos, daí ser resultante de projeções afetivas positivas, e por isso pertence à dimensão afetiva (ARAÚJO, 2003, p.158).

Araújo (2003), esclarecendo sobre as projeções afetivas, afirma que há uma valência dos sentimentos, pois podemos projetar tanto sentimentos positivos quanto negativos sobre objetos, pessoas, relações e sobre nós mesmos, e, neste caso, define que as projeções de sentimentos negativos que o sujeito faz sobre um objeto são chamadas de contra valor, as quais possuem também uma forte carga afetiva e valorativa. Apoiado em diversos autores, Araújo assume que “os valores e contra valores construídos vão se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade das pessoas, às representações que elas fazem de si” (ARAÚJO, 2007a, p.23).

Araújo (2007a) também esclarece que os valores não são necessariamente de natureza moral: o que faz com que um valor seja considerado moral é seu vínculo com conteúdos de natureza moral. Tal conteúdo é inspirado nas diferentes sociedades ao longo da história, de onde então se constitui a moral (ARAÚJO, 2007b). Assim, verificamos que os valores vinculados à relação entre homem e natureza, não necessariamente se enquadrariam entre aqueles chamados *morais*, pois não regem uma ação moral propriamente dita, por não se tratar de uma relação entre humanos. Como exemplo, citamos os valores estéticos da natureza, os quais não poderiam ser caracterizados como *morais*, pois não vinculam-se a uma ação moral. Porém, também constatamos que à medida que os valores vinculam-se a um caráter de reger as ações éticas entre seres humanos perante a natureza, estes então poderiam ser chamados de *morais*.

No sistema de valores que cada sujeito possui, “alguns deles se ‘posicionam’ de forma mais central em nossa identidade e outros, de forma mais periférica” (ARAÚJO, 2007a, p.24), sendo que a determinação deste posicionamento dos valores é a intensidade de carga afetiva que se vincula a determinado valor. O autor ressalta que esta imagem, embora seja didática, é apenas uma referência, sendo a realidade da organização dos valores muito mais complexa, pois “os valores jamais se projetam de modo isolado na relação” (ARAÚJO, 2007a, p.25). Sobre estas reflexões o autor conclui:

a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com os conteúdos específicos (ARAÚJO, 2007a, p.27).

Ainda sobre o sistema de valores, Payá Sánchez (2008) afirma que os valores estão ordenados hierarquicamente e que é possível especificar uma escala de valores para uma pessoa, grupo de pessoas, sociedades e etapas históricas, sempre de maneira *aproximada e não absoluta*. A autora salienta ainda que, por esta hierarquia de valores não ser absoluta, está sujeita a mudanças e variações, tanto em nível pessoal quanto coletivo. Segundo Payá Sánchez (2008), o sistema de valores está presente em um nível reflexivo e volitivo, sendo o componente afetivo a sua base. Assim, em uma situação de conflito de valores uma pessoa elege o valor superior em sua hierarquia para a situação determinada.

Concordamos com a autora no sentido de apontarmos para a resolução de conflitos de forma a eleger um valor mais apropriado e necessário à situação, e, na perspectiva da construção de valores, destacamos sua afirmação: “La resolución empática, dialógica y pacífica de los conflictos entre valores o entre jerarquías de valores sería el procedimiento a emplear siempre” (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008, p.5).

As ideias de construção, troca e interação com o mundo, trazidas por Araújo (2007b), compreendem um sujeito ativo nesta construção, a qual não é uma simples internalização passiva, que tornaria os sujeitos moldados pela sociedade, pela cultura ou pelo meio em que vivem. Ao contrário, a construção de valores é uma construção que visa o desenvolvimento da autonomia, levando a construção de um pensamento crítico em cidadãos ativos e conscientes, capazes de fazer escolhas baseadas em diferentes pontos de vista. Georgen (2005) afirma que “uma das características desta compreensão moral é a concepção de valor como processo”, pois o valor “não é algo estático que possa ser conhecido e depois conservado. Ele depende das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos” (GEORGEN, 2005, p.1005).

Consideramos, assim, que a construção de valores e a formação da personalidade moral (PUIG, 1998a) ocorrem desde o nascimento e ao longo de toda a vida dos sujeitos, em cada relação que estabelecem, em cada âmbito e diferente ambiente que ocupam, seja a família, a escola, trabalho ou os amigos. Assim posto, atentamo-nos especial atenção neste trabalho ao ambiente escolar, local privilegiado à socialização e construção dos sujeitos, tanto intelectualmente quanto em termos valorativos.

Determinada esta posição, destacamos a educação em valores como possibilidade de formação da personalidade moral, e para isto iremos aprofundá-la em estratégias e experiências de ensino, não esquecendo que esta faz parte de um processo muito mais amplo, o qual é sempre mais importante do que resultados imediatos e observados em comportamentos adquiridos.

### 1.4.2 A educação em valores

De acordo com La Taille (2000), nos últimos anos a preocupação com uma educação que proporcione o desenvolvimento moral das crianças tem ganhado um novo impulso. Pelo progressivo enfraquecimento de valores tradicionais, as rápidas mudanças tecnológicas e a falta de afirmação de novos valores, o autor propõe que, hoje, esta formação deve seguir um caminho em direção a uma perspectiva moral crítica.

Entendemos também, juntamente com Arroyo (2007), que há que se refletir sobre a presença dessas questões, mesmo que ocultas nos currículos e na prática docente, até porque, diariamente, as escolas se defrontam com esta dimensão, porquanto se valem da formação de sujeitos para a atuação na sociedade, a qual também é imbuída de valores (e de conflito de valores). Esse autor afirma que a educação em valores vem sendo secundarizada e até mesmo silenciada, muitas vezes “pelo predomínio na função de ensinar concepções científicas, pragmatistas, tecnicistas, mercantilizadas” (ARROYO, 2007, p.4), ou ainda pela presença de uma visão biologizada e reducionista que concebe os comportamentos dos educandos como predeterminados pela natureza, sendo vistos “como uma herança de nascença, de família, de sangue, de berço – a educação vem do berço” (ARROYO, 2007, p.4).

Assim, compreendemos a necessidade de considerar o trabalho com valores no ensino, dissociando-se da visão de educação neutra e até de ciência neutra, visto que ela mesma é construída dentro de um contexto sócio-histórico e cultural e possui, portanto, seus próprios valores arraigados, que acabam se tornando implícitos no seu ensino (CORRIGAN; DILLON; GUNSTONE, 2007) - o que se torna preocupante, pois não há o questionamento crítico destes, sendo aceitos como verdades.

Araújo (2007a, p.34) entende que a escola pode “buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos e possam constituir valores para eles”. O autor afirma que o universo educacional deve estar permeado de possibilidades de convivência cotidiana com os valores, nas relações interpessoais, distanciando-se do modelo de educação moral baseado na imposição de determinados momentos e conteúdos, pois o autor considera que “a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola” (ARAÚJO, 2007a, p.35). Neste sentido, de acordo com Georgen (2005), a educação moral é entendida como o conjunto de todos estes movimentos, é um processo de construção sócio-cultural da personalidade ou do sujeito moral.

Assim, apontamos a necessidade de apresentar, analisar, discutir e colaborar na construção e desconstrução de valores que estão presentes por trás das escolhas da sociedade, o que inclui a ciência e seus conceitos, mas também os outros âmbitos da sociedade, tais como a cultura, a economia e a política, contribuindo para a formação crítica dos alunos e abrindo possibilidades destes estabelecerem outras valorações. Neste sentido, La Taille (2000) afirma que para promover esta formação é necessário compreender o processo de desenvolvimento moral dos sujeitos, a fim de “construir abordagens educacionais que interajam com o crescimento sociomoral das crianças” (LA TAILLE, 2000, p.74).

Desse modo, recorremos a Puig (1998a), que assume a educação moral como construção dialógica da personalidade moral, sendo “essencialmente um processo de construção de si mesmo” (PUIG, 1998a, p.19-20). O autor define a educação moral como: “uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia-a-dia” (PUIG, 1998a, p.20), o que significa formar cidadãos com perspectivas de compreensão de si mesmos e de sua vida em sociedade, nunca se esquecendo de sua relação com o *outro*, como destaca no trecho: “a construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto com os outros, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinam completamente” (PUIG, 1998a, p.20).

Nesta perspectiva de construção, o autor considera imprescindível apontar para uma “vertente crítica, criativa e autônoma da moralidade” (PUIG, 1998a, p.71), pois ele apresenta a moral como “um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles” (PUIG, 1998a, p.70). Assim, a construção de valores na educação moral é contextualizada, mas também criada; instituída, mas também instituinte, e ocorre concomitantemente às ações que realizamos na vida. Além disso, ela possui um caráter de “deliberação e direção moral que cada indivíduo vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento” (PUIG, 1998a, p.74), orientado por guias de valor que ajudam a ponderar os conflitos, sem que tragam soluções acabadas, pois sempre buscam a formação da autonomia dos sujeitos.

Considerando a importância da consciência moral autônoma neste desenvolvimento, o autor discute sua formação definindo o caráter essencialmente dialógico e intersubjetivo da racionalidade humana. Assim, desenvolve o que chama de procedimentos da consciência moral, meios que permitem a deliberação e direção moral, tratando-se de “procedimentos funcionais de caráter universal que visam valores” (PUIG, 1998a, p.108), sendo eles: o juízo moral, a compreensão e a auto-regulação, este último “o esforço que cada sujeito realiza para

dirigir a sua própria conduta” (PUIG, 1998a, p.112). Estes três procedimentos, segundo o autor, servem ao enfrentamento de situações controvertidas da realidade pessoal e social, possuindo traços comuns que os unem, tais como: “universalidade, dialogicidade, emotividade, simultaneidade, duplo desenvolvimento enquanto formação e uso, e passagem de um uso heteronômico a um uso autônomo” (PUIG, 1998a, p.117).

Puig, após aprofundar seus estudos do desenvolvimento psicológico da personalidade moral, propôs estratégias para o trabalho específico com valores (PUIG, 1998a, 1998b). E, de forma mais ampla, o autor propôs que estas estratégias estejam presentes em um trabalho maior, chamando-o de práticas morais (PUIG, 2004). O autor reúne nesse último trabalho a perspectiva construtivista/interacionista de Piaget e as asserções de Kohlberg<sup>2</sup> (1927-1987) em relação ao desenvolvimento do juízo moral, aliando-as às proposições formalistas e universalistas, inspiradas no imperativo categórico de Kant, com as propostas ligadas à prática de virtudes contextualizada, inspiradas na busca do Bem de Aristóteles (384aC-322aC).

Cabe aqui destacar brevemente as concepções trazidas por ambas as teorias e a necessidade de uma ligação entre elas. Primeiramente nos dirigimos a Aristóteles, que defende uma ética dos conteúdos ou da ação moral, tratando-se de uma ética material, que versa sobre os conteúdos e da busca de virtudes. O desenvolvimento das virtudes se situa no desenvolvimento das potencialidades humanas, na busca pela felicidade, sendo tal busca pautada pela ideia de Bem supremo. Assim, a vivência e a prática das virtudes são meios para se alcançar a felicidade, e as ações virtuosas precisam ser exercitadas pelos sujeitos, o que é realizado através de modelos. Desse modo, Aristóteles defende que em primeiro lugar as virtudes práticas devem ser vividas para depois se empregar corretamente as virtudes intelectuais, o que contrasta, claramente, com a perspectiva kantiana que veremos a seguir. Assim, o aristotelismo recebe críticas dos kantianos, pois, ao propor modelos e um ideal a serem seguidos, impediria o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e a criação humana (PAYÁ SÁNCHEZ, 2000).

---

<sup>2</sup> O pensamento dos autores pode assim ser brevemente resumido: Piaget desenvolveu um modelo de compreensão construtivista-interacionista partindo do pressuposto da moral considerada como um sistema de regras e a essência da moralidade, no respeito que o indivíduo adquire por essas regras, sendo que o indivíduo passaria por três estágios até atingir relações de cooperação, de reciprocidade e de respeito mútuo, sendo estes estágios, a anomia, a heteronomia e por fim a autonomia. Kohlberg, apoiando-se nas ideias de Piaget, desenvolveu a teoria de estágios de desenvolvimento do juízo moral, em que a psicogênese da moralidade é vista nos mesmos esquemas da psicogênese do pensamento lógico. Para o autor, o juízo moral é anterior à ação moral, orientando e direcionando a mesma: o juízo é condição necessária para a ação, ainda que não a garanta. Estes estágios são divididos em 3 níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e cada um destes níveis são divididos em dois estágios, sendo que todos estes encaminham-se a um nível crescente de autonomia, reciprocidade e respeito (ARAÚJO, 1998, PAYÁ SÁNCHEZ, 2000)



Kant baseia-se no imperativo da ética do dever, no formalismo e universalismo de valores, sobrepõe-se aos limites individualistas da ética aristotélica e considera o coletivo. O autor procurava uma fundamentação moral comum a todas as ações e normas morais, por isso busca a unidade do fenômeno moral mediante a racionalização, a única estritamente universal. Nisto se resume uma ética do dever, através do imperativo categórico: “Actúa de tal forma que tu máxima pueda llegar a ser ley universal” (PAYÁ SÁNCHEZ, 2000, p.79). Esta afirmação nos aponta a reciprocidade de direitos e deveres, sendo a moralidade a universalização da mesma. Em Kant a autonomia é pensada diferentemente do que em Aristóteles, para ele a autonomia é intrínseca ao sujeito e consiste em decidir com racionalidade e autodeterminação da vontade o princípio moral. Neste caso, as concepções kantianas recebem críticas do aristotelismo por centrarem-se no formalismo, reduzindo o fenômeno moral à razão, bem como de centrarem-se somente na abstração fugindo do sentido da práxis (PAYÁ SÁNCHEZ, 2000).

Um longo debate envolve as posições acima, mas o que se alcança atualmente por autores que buscam conciliá-las é que ambas as éticas fazem sentido e abrangem a complexidade das relações e da prática humana (PUIG, 2004). Uma se faz necessária frente a outra. Podemos citar o exemplo da união de ambas em nosso dia a dia através do valor *justiça*: o conceito de justiça é alcançado intelectualmente através do juízo moral e cognitivo (Kant), mas a vivência da justiça é uma ação prática e afetiva (Aristóteles), por isso as duas éticas se complementam e se fazem necessárias.

Na busca desta conciliação, Puig (2004) desenvolve seu conceito de práticas, e nele busca unificar os dois mundos, o objetivo e o subjetivo, cultura e mente, estrutura e indivíduo, chamando respectivamente de práticas procedimentais e substantivas. Nas palavras do autor: “as práticas permitem superar o dilema entre objetivismo e subjetivismo; elas são um espaço onde a ação expressa as restrições sociais, mas onde essa mesma ação reproduz e modifica tais condições” (PUIG, 2004, p.36), por isso as práticas são o espaço da ação dos sujeitos e, além disso, da transformação destes mesmos através desta ação. Puig (2004) verifica que “as práticas são uma unidade de análise ótima, e um espaço de mediação cultural e de transmissão do conhecimento”, principalmente nas cenas escolares, “onde sujeito e cultura compartilham protagonismo, e onde a mente individual reflete, de algum modo, as condições socioculturais em que ela se desenvolve” (PUIG, 2004, p.54).

Unificando o conceito de prática, é possível, portanto, estabelecer caminhos de uma articulação admissível entre mundos que antes foram dados como separados. As práticas nos remetem ao mesmo tempo ao que é dado e estabelecido, mas também à ação e à criação. Nas

palavras do autor “uma prática é um curso de acontecimentos humanos, mais ou menos estabelecido de antemão, do qual participam várias pessoas, em regime de co-implicação” (PUIG, 2004, p.58). O autor compreende também que: “práticas são constituídas por múltiplas ações ordenadas de modo coerente e orientadas para alcançar um objetivo previamente fixado” (PUIG, 2004, p.59). Assim, este assume que nas práticas há finalidades e objetivos já planejados em uma direção, com uma predisposição anterior em segui-los.

Sinalizada a composição e o conceito de práticas para Puig (2004), como um caminho frutífero de mediação e análise, passamos adiante para as considerações que o autor realiza sobre seu conceito de *práticas morais*. Uma prática moral se configura como um “curso de acontecimentos culturalmente estabelecido, que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral” (PUIG, 2004, p.62). Segundo o autor, práticas morais são “um caminho ou trilha de valores” (PUIG, 2004, p.60), portanto as práticas é onde se vivem os valores, mas também onde se pode repensá-los, refletindo sobre eles e, até mesmo ressignificando-os, visto que estas se apresentam como um espaço de, ao mesmo tempo, vivência e criação do instituído. Para que ocorra este direcionamento é necessário atentar-se sempre aos objetivos das mesmas. Os objetivos são considerados como um elemento motivador para os atores da realização das práticas, que devem incorporar em todo seu curso os valores que as definem.

Neste momento, faz-se necessário que sejam distinguidos os *objetivos* das *finalidades* de uma prática moral, para que se torne mais clara a presença e o trabalho com valores nesta. Segundo Puig (2004), todas as práticas possuem objetivos funcionais, aqueles previstos e que devem ser alcançados quando a prática se realiza de maneira satisfatória, embora estes nem sempre estejam explícitos.

Adicionalmente, as práticas possuem uma finalidade que, de acordo com Puig (2004), não coincidem com seus objetivos. Para o autor, a finalidade se refere “aos valores ou bens que a prática cristaliza ou expressa durante sua realização” (PUIG, 2004, p.75), por isso a finalidade não é alcançada como um objetivo, mas sim realizada durante todo o processo em que a prática acontece: “os valores se expressam durante todo o curso da ação combinada” (PUIG, 2004, p.75). O autor resume estas ideias a seguir:

Uma prática efetua, realiza ou atualiza os bens ou valores que lhe são inerentes: uma prática é uma ação moralmente informada, daí não serem as práticas um meio para produzir bens ou valores desejados, mas o próprio lugar onde tais valores são incorporados e vividos. Realizamos as práticas para obter um resultado – seus objetivos –, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores – sua finalidade (PUIG, 2004, p.75).

Destas afirmações podemos também salientar a necessidade de que os objetivos e finalidades de uma prática moral estejam claros aos educadores que desejam desenvolvê-la, e, evitando que estas se tornem somente uma aplicação de ações mecânicas, é “imprescindível que os educadores tenham sempre muito presentes quais são os valores que a prática quer incorporar” (PUIG, 2004, p.76). Por isso é essencial que os valores estejam presentes em todo o processo que envolve a prática, desde a programação e planejamento até sua realização.

Esta concepção de educação em valores une o “saber fazer moral”, presente nas práticas substantivas e o “dever ser moral”, constituinte das práticas procedimentais, segundo o domínio conceitual dos valores. Assim, os alunos no curso de uma prática moral segundo a proposta de Puig (2004) apreendem uma perspectiva mais ampliada, pois não só compreendem cognitivamente o significado dos valores, mas também experimentam a vivência deles nas diferentes atividades, tornando-se capazes de aprender e expandir os conceitos de valor a outras realidades, convertendo-os em ferramentas morais. Em resumo, o autor considera que as propostas têm uma “frutífera complementaridade” (PUIG, 2004, p.88) e utiliza-se da comparação: os procedimentos morais são considerados uma bússola que orienta a ação moral, permitindo a escolha e decisão autônoma, e as formas substantivas de moralidade são comparadas ao traçado de um mapa, que indicam corretamente o caminho das ações através de modelos e vivências já estabelecidas.

As asserções do autor sobre práticas morais são resumidas no **Quadro 1**.

Cabe ressaltar que a distinção apresentada é adequada para uma melhor compreensão em nosso estudo, mas o autor deixa claro que no espaço escolar estas práticas se mesclam, frequentemente, devido à natureza das práticas englobar geralmente ambos os aspectos.

É indispensável reconhecer que estas práticas cumprem sempre uma intencionalidade, a qual converge com o próprio ato educativo do professor, ciente da presença dos valores permeados a este, a fim de torná-los explícitos. Por isso, Puig (1998b) apresenta estratégias específicas para o trabalho com valores em sala de aula, tais como as citadas no **Quadro 1** e destacadas no **Quadro 2**.

Lembramos que estas práticas devem ser também contínuas, transversais e sistemáticas, e, para isso, é necessário que as propostas estejam reguladas em um planejamento específico e não se restrinjam a ocorrências ocasionais em alguns momentos e em determinadas disciplinas na sala de aula (PUIG, 1998b).

Quadro 1: Resumo e complementaridade das propostas de educação em valores, procedimentais e substantivas, segundo Puig (2004).

		FINALIDADES/ CARACTERÍSTICAS	DIVISÕES	EXEMPLOS
<b>MORAIS</b>	<b>PROCEDIMENTAIS</b>	<p>-Alcançar algo que não nos é oferecido ou acabado de antemão, reconstrução graças ao procedimento moral;</p> <p>-Abrem espaço à criatividade moral, à investigação moral dos sujeitos e ao desenvolvimento da autonomia;</p> <p>-Intercâmbio de razões;</p> <p>-Busca de solução aceitável e compreensão melhor dos problemas.</p>	<p><b>REFLEXIVIDADE:</b> Situações que exploram o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal</p>	<p>-Os trabalhos com a imagem corporal.</p> <p>-A análise das mudanças físicas e atitudinais.</p> <p>-A confecção de textos autobiográficos.</p> <p>-Os exercícios de autoavaliação.</p> <p>-Entrevistas pessoais.</p> <p>-O estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflito.</p> <p>-Os exercícios de auto-regulação.</p>
			<p><b>DELIBERAÇÃO:</b> Situações que convidam ao diálogo e que levam à compreensão e intercâmbio construtivo de razões.</p>	<p>-Assembléias de classe.</p> <p>-A resolução de conflitos e a mediação escolar.</p> <p>-Sessões de debate.</p> <p>-A consideração de questões curriculares e vitais.</p> <p>- A discussão de dilemas.</p> <p>-Os exercícios de <i>role-playing</i> (dramatização).</p> <p>-Os exercícios de compreensão crítica.</p>
<b>PRÁTICAS</b>	<b>SUBSTANTIVAS</b>	<p>-Cursos organizados de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se, assim como um manual, indicando-nos comportamentos desejáveis para alcançar um fim planejado;</p> <p>-Expressam valores e requerem virtudes, apontando para finalidades morais;</p> <p>-Não se abre espaço à criatividade moral, mas sim à repetição e imitação, buscando assemelhar-se aos melhores modelos;</p> <p>-Cristalizam os valores desejáveis de uma comunidade.</p>	<p><b>VIRTUDE:</b> Cristalizam valores em uma forma social estabelecida, os rituais, as rotinas que entrelaçam comportamentos que uma determinada tradição cultural considera desejáveis</p>	<p>-Métodos de aprendizagem cooperativa.</p> <p>-Realização e revisão das tarefas de classe.</p> <p>-Festas e celebrações</p> <p>-Realização de projetos.</p> <p>-Formação de grupos de trabalho.</p>
			<p><b>NORMATIVAS:</b> Múltiplas ações relacionadas a transmitir normas que regem o funcionamento de algo</p>	<p>Aprender a usar as normas:</p> <p>-Normas que regem as demais práticas de valor.</p> <p>-normas que regem a vida escolar em todos os detalhes.</p> <p>Deliberação e reflexividade sobre normas:</p> <p>-Atividades para trabalhar o conceito de “norma”</p> <p>-Atividades para abordar as normas cívicas, de circulação e outros códigos</p> <p>-Atividade de revisão das normas da classe.</p> <p>-Atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar</p> <p>-Atividades para explicar as normas de algum espaço escolar não habitual (saídas, excursões)</p>

Quadro 2: Propostas de estratégias específicas para um currículo em Educação Moral (PUIG, 1998).

<b>CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MORAL</b>	
<b>Clarificação de Valores</b>	Exercícios que têm por finalidade facilitar a tomada de consciência de valores, crenças e opções de cada pessoa. Busca-se com estes uma melhor compreensão do próprio sistema de valores que o sujeito traz consigo, os quais muitas vezes são implícitos e até mesmo contraditórios. Estas atividades auxiliam a minimizar a confusão de valores e favorecem uma atitude reflexiva, o que facilita a escolha das próprias opções de valor. Para tanto, podem ser utilizadas: perguntas clarificadoras, frases inacabadas, dinâmicas e exercícios expressivos (redações, poesias, representações, desenhos), entre outros elementos para a reflexão.
<b>Exercícios Autobiográficos</b>	É uma forma de contribuição para o conhecimento da identidade pessoal e compreensão crítica de si mesmo. Através do relato de suas experiências, os sujeitos projetam o futuro, auxiliando na compreensão dos valores que encaminham suas experiências no passado, buscando a escolha consciente dos valores que desejam manter para o futuro. Podem ser elaboradas individualmente ou em grupos, combinando a redação pessoal com os comentários do grupo.
<b>AQUISIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA O JUÍZO MORAL</b>	
<b>Discussão de Dilemas Morais</b>	Dilemas morais são breves narrações que apresentam um conflito de valores, são situações que não oferecem uma solução única e nem uma solução totalmente clara. Por isso a discussão de dilemas faz com que os sujeitos reflitam, argumentem e justifiquem racionalmente a opinião que lhes parecer mais justa, facilitando o desenvolvimento de critérios de juízo de valor.
<b>Exercícios de role-playing</b>	O exercício da dramatização de um dilema moral permite que os sujeitos tenham a oportunidade de pôr-se no lugar de outras pessoas, para compreendê-las efetivamente, cujos valores podem ser inversos aos que eles próprios possuem. Isso possibilita uma compreensão mais clara dos conflitos de valor, pois busca a compreensão de pontos de vista diferentes
<b>DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE COMPREENSÃO CRÍTICA</b>	
<b>Compreensão Crítica</b>	Procedimentos que auxiliam os sujeitos a obter uma compreensão contextualizada dos conflitos morais, percebendo o papel das emoções, com entendimento mais profundo da questão. Assim, utilizam-se da redação de textos argumentativos, trabalhos de discussão e confrontação de textos (jornais e revistas), narrativas (como experiência moral simulada, tais como contos e novelas), levantamento de hipóteses.
<b>Enfoques socioafetivos</b>	Tem como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade para o reconhecimento de situações reais moralmente relevantes e sentir-se pessoalmente afetado por elas. Assim as atividades buscam, através da simulação, oferecer, mesmo que artificialmente, a vivência de situações moralmente significativas, permitindo que os sujeitos analisem reflexivamente as experiências.

Ressaltamos ainda que, para o alcance das finalidades aqui buscadas, não basta somente aplicarem-se estratégias adequadas em tempo e espaço programados, deve-se levar em consideração o ambiente escolar em que as aulas estão inseridas, que pode tanto favorecer quanto se contrapor aos resultados pretendidos, até mesmo anulando-os (BONOTTO, 2003). E para isso é preciso atentar-se, “cuidando para que o espaço escolar como um todo esteja a favor deste trabalho”, o qual não se limita ao tempo e espaço das aulas, “mas integra todo e qualquer espaço/tempo da escola, constituindo um ambiente formador” (BONOTTO, 2003, p.52).

Um ponto a ser destacado dentre os aspectos da realização da prática da educação em valores, considerando as estratégias específicas apontadas anteriormente, remete-nos ao grau de heteronomia ou autonomia com que procuramos construir os valores junto aos alunos. Segundo Bonotto (2003), a faixa etária que os alunos encontram-se tem relações com o grau de heteronomia ou autonomia destes. Este fato, portanto, deve ser considerado para estabelecer o nível de atividade ou discussão possível de ser empregado. Segundo a autora:

em se tratando de crianças pequenas, a apresentação de valores e de modelos que os adotam (...) passa a ser uma proposta possível e desejável, enquanto se colabora com os alunos em seu processo de aquisição de autonomia, necessária para a análise e escolha consciente de valores por parte do sujeito (BONOTTO, 2003, p.69).

Essas considerações nos levam novamente à questão relativa a como desenvolver esse trabalho com valores em sala de aula, utilizando-se das estratégias específicas, mas também de todas as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Reiteramos, posicionando-nos de acordo com os autores aqui já apontados (PUIG, 1998a; 1998b; MENIN, 2002; ARAÚJO, 2007a; LA TAILLE, 2000), que o trabalho com valores não deve passar por uma postura de doutrinação de valores, formando consciências heterônomas e dependentes (PUIG, 1998a). Visamos, ao contrário, a formação de sujeitos emancipados e críticos para a ação no mundo, que construam formas de vida mais justas.

Por isso, considerando uma sociedade plural e as discussões aqui já realizadas, segundo nosso referencial teórico, o trabalho com valores não deve pousar nem em propostas de educação em valores absolutos e unilaterais, ou tampouco valores relativistas, os quais remetem apenas ao favorecimento do indivíduo. Faz-se necessária a construção dos mesmos através de uma razão dialógica entre as duas faces, respeitando a autonomia do sujeito (PUIG, 1998b). Puig (1998a) elabora seu conceito de razão dialógica a partir de Habermas (FREITAG, 2004) e em seu princípio de razão comunicativa entre os sujeitos, no qual ambos possuem a participação e desenvolvem suas razões e conclusões através do diálogo. Assim há de encontrarmos, através de uma razão dialógica, critérios de escolha para determinados valores, em meio a uma sociedade plural e democrática, os quais devem ser reconhecidos como desejáveis por todos, sem que retornemos a um modelo de valores absolutos (PUIG, 1998b).

O reconhecimento dos valores através dessa razão dialógica, onde todos possam ter voz, permite vislumbrarmos que essa desejabilidade presente nas diferentes posições subsidie uma nova prática nas escolas, uma prática que propicie um novo sentido às salas de aula.

Concordamos com Araújo (2008) sobre a educação em valores: “a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos (...) dão um novo sentido à escola” (ARAÚJO, 2008, p.195).

Salientamos aqui uma questão, não menos importante: o papel do professor no desenvolvimento destas novas práticas, destes novos sentidos dados à sala de aula e à escola. É necessário, portanto, que não somente seja reconhecido o conteúdo valorativo no ensino, com espaços e estratégias determinadas. É necessário que os professores, principais atores desta prática intencional, tenham uma formação própria e adequada para o trabalho com o conteúdo valorativo que, por certo, foi também secundarizado em seu processo de formação inicial ou continuada.

O tratamento dos valores de forma intencional e explícita envolve um trabalho de mudanças na prática docente também quanto às sensibilidades do professor, pois, segundo Puig (1998b, p.186), dentre outros aspectos, “o tato do educador será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção de um bom clima de debate e na conquista de êxitos educativos”, como também as próprias atitudes pessoais do educador, como autenticidade, coerência e sua maturidade emocional (PUIG, 1998), quando se trata de discutir temas socialmente controversos.

Assim, salientado o teor, as bases e as problemáticas desta prática, caminhamos em nossas reflexões acerca da educação em valores e a EA. Através da contextualização da problemática ambiental visualizaremos a necessidade de reconsideração e de análise dos valores que envolvem as escolhas presentes em nosso modelo de sociedade, e neste novo olhar propomos a revisão e/ou construção de novos valores, vislumbrando rever e construir outras formas de relação entre homem e natureza (BONOTTO, 2003).

### **1.4.3 Educação Ambiental e o trabalho com valores**

Neste momento, a partir das conceituações acerca da necessidade humana e ética na construção de valores, trazemos sua ligação ao contexto sobre o qual iremos propor nossas seguintes discussões: a questão ambiental. Apontada por Grün (1996) como parte de uma profunda crise de valores, faz-se necessário, segundo o autor, o estudo, questionamento e redimensionamento das relações que estabelecemos entre seres humanos e destes com a natureza, pois este considera que “nossa civilização é insustentável se mantido(s) o(s) nosso(s) atual(is) sistema(s) de valores” (GRÜN, 1996, p.22). Assim, o autor salienta que a

prática educacional na EA vem se constituindo como uma forma de, antes de tudo, atentar e refletir quanto os “valores que regem o agir humano e sua relação com a natureza” e o “processo de afirmação e legitimação desses valores” (GRÜN, 1996, p.22).

Portanto, afirmamos que o conteúdo valorativo está subentendido no interior da crise ambiental, que requer mais que a conservação do ambiente: requer o redimensionamento do lugar do homem na natureza (GRÜN, 2003). Grün (1996) afirma ainda que boa parte destes valores “muitas vezes não estão em um nível mais imediato da consciência, mas se encontram profundamente reprimidos ou recalcados através de um longo processo histórico” (GRÜN, 1996, p.22).

O processo histórico que o autor se refere liga-se a todo o processo de desenvolvimento alcançado pelo homem moderno, até o apogeu da tecnociência, o qual tem a primazia da razão e a dissociação entre sujeito e objeto, homem e natureza, a qual se torna um objeto a ser silenciado, desvendado e dominado. Neste sentido, Grün (1996) afirma que a EA, mais do que criar novos valores, deveria se preocupar em resgatar alguns valores já existentes, “mas que foram recalcados ou reprimidos pela tradição dominante do racionalismo cartesiano” (GRÜN, 1996, p.22).

Dado este fato, consideramos a afirmação de Scott e Oulton (1998) sobre a dimensão de valores ser uma dimensão-chave nas propostas de EA e que permanece reafirmado nas mesmas ao longo dos anos. Os autores também salientam a importância desta dimensão estar presente na formação de professores. Assim, Bonotto (2003), voltando-se para a dimensão valorativa da EA, discute a necessidade do trabalho educacional com essa dimensão, propondo caminhos para que esta ocorra. O trabalho educativo nesse sentido, além de identificar as concepções e valores nas visões de mundo presentes atualmente, deve apontar para o trabalho com novos valores “que possam subsidiar uma nova prática por parte da sociedade” (BONOTTO, 2003, p.9).

A autora propõe o trabalho com o conteúdo valorativo na EA, através de *valores ambientalmente desejáveis* (BONOTTO, 2008a), partindo da reflexão de Araújo (2000) sobre os *valores* de nossa sociedade *aqui e agora*, sendo alicerçados nos princípios e valores referidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, ela é fruto de um esforço da comunidade internacional em estabelecer “parâmetros que possam balizar as ações das diferentes culturas com relação ao que se considera como razoável quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos” (ARAÚJO, 2007a, p.5). Segundo o autor:



Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e esses são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa maneira, os princípios presentes na referida declaração podem ser um guia de referência para a elaboração de projetos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades autônomas (ARAÚJO, 2000, p.102).

Assim, elencar valores comuns a uma sociedade democrática é importante para fugir do relativismo total, que leva ao individualismo exacerbado, mas também a um universalismo abstrato e autoritário. É necessário, portanto, que a construção seja contextualizada e *desejada* em cada relação social, e que se possam respeitar as diferenças, passando pela “incorporação de princípios e valores situados na confluência democrática entre direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive” (BONOTTO, 2008a, p.297). Segundo a autora, os valores ambientalmente desejáveis constituem-se em mais uma base possível de trabalho relativo aos valores desejáveis a nossa sociedade (BONOTTO, 2008a, p.298).

Para esta construção, a autora se baseia nos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento elaborado no Fórum das ONGs, que se reuniu paralelamente às reuniões oficiais da ECO-92. Segundo Manzochi (1994, p.309), “estes valores se referem a duas esferas: uma, a da relação dos seres humanos entre si; a outra, a da relação dos seres humanos com os outros seres com os quais compartilham o planeta”. Assim, de acordo com Bonotto (2008a, p. 299), o documento aponta para práticas, ideias e princípios a serem assumidos como valores, considerando a:

- Valorização da vida: não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres vivos. Essa posição acarreta como consequência o respeito e valorização da biodiversidade e a necessidade de a sociedade rever sua posição em relação aos demais habitantes com os quais compartilha o planeta.
- Valorização da diversidade cultural: ao se valorizar a comunidade dos seres vivos de maneira ampla, incluem-se as sociedades humanas em seus aspectos não somente natural, mas também cultural. Isso se opõe a atitudes de desconsideração de outras culturas que não a nossa.
- Valorização de diferentes formas de conhecimento: ao valorizarmos diferentes culturas, também nos abrimos para as diferentes formas de conhecimento ou saberes, por elas

estabelecidos. Isso se contrapõe à hegemonia do conhecimento científico, então considerado superior e suficiente para apreender – e dominar – o mundo.

- Valorização de uma sociedade sustentável: busca-se um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos, no lugar da superprodução e superconsumo para alguns e consequente pobreza para a maioria, o que implica o reajuste dos modelos atuais da economia da tecnologia.

- Valorização de uma vida participativa: para a construção de uma sociedade justa, equilibrada, nos aspectos social e ambiental, despontam valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos a participação, em um processo democrático e autônomo, nessa construção.

Bonotto (2008a) afirma que tais valores possibilitam orientar e sustentar práticas educativas em EA, e, para o desenvolvimento destas práticas, é necessário que sejam consideradas também as diferentes dimensões da natureza humana. Concordando também com Araújo (2000), que reconhece a necessidade de atuação nas diferentes dimensões do ser humano para a construção da personalidade moral: “a sociocultural, a afetiva, a cognitiva e a bio-fisiológica” (ARAÚJO, 2000, p.97), sem perder de vista a articulação entre elas e a dimensão da totalidade da personalidade.

Nesta perspectiva, refletimos sobre a relação entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, enfatizando a última. Estas dimensões deveriam caminhar juntas e articuladas, procurando superar uma das profundas dicotomias presentes na crise da modernidade – a da razão/emoção. Essa dicotomia levou, em um processo histórico marcado pelo cientificismo, a um total privilégio da razão, em contraponto a um profundo esquecimento da dimensão afetiva do ser humano, considerada como subjetiva e incalculável; manteve-se esta longe da objetividade e neutralidade pretendidas pelo conhecimento científico e tecnológico, até mesmo do conhecimento das relações humanas. Entretanto, a crítica à razão dominante perante um *status* de crise vigente, discutida hoje por filósofos, nos traz uma recontextualização da dimensão afetiva/emotiva em nossa realidade e na do ser humano.

Com isso, consideramos a afirmação de Goergen (2005, p.1006), de que temos privilegiado em nossa sociedade o conceito de educação voltado somente para o aspecto intelectual, “para aquisição de conhecimentos e informações para a interpretação do mundo e o preparo profissional”. O trabalho com a dimensão afetiva deve ser resgatado e reconsiderado em todos os espaços, escolares e não escolares. Assim, a consideração da dimensão afetiva é explicitada nas palavras de Nucci (2003, p.162), que expressa a ligação

entre moralidade e emoção: “En los sistemas vivos inteligentes no hay cognición sin afecto”. O autor também salienta que “nuestros sentimientos no sólo acompañarían a nuestros pensamientos sino que también desempeñan una función dirigiendo nuestras decisiones” (NUCCI, 2003, p.163). A relevância desta ligação muitas vezes é descartada, ou na medida do possível contabilizada, e desse modo a moralidade acaba tornando-se somente racional e integrante da via cognitiva.

Assim compreendido, concluímos juntamente com Nucci (2003) a necessidade do reconhecimento de que o desenvolvimento da dimensão afetiva nos sujeitos ocorre concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo, não nos mesmos moldes deste, mas através das experiências e do ambiente afetivo em que vivem, na convivência frutífera com os próprios sentimentos e emoções.

Desse modo, considerando o quadro acima exposto, apresentamos a proposta de Bonotto (2003, p.58-59; 2008a, p.304) que, partindo da perspectiva apontada por Araújo (2000) e também da teoria de educação em valores de Puig (1998), elabora um modelo para o trabalho com valores tanto na educação quanto na EA, envolvendo três dimensões (**Figura 2**), que devem sempre estar articuladas, objetivando, de forma equilibrada, trabalhá-las intencionalmente. São elas:

- **COGNIÇÃO**: reflexão e apresentação de ideias, concepções, sentimentos e valores presentes no indivíduo e relativos a um foco de interesse (um dado assunto ou objeto, valores a ele associados ou, mesmo, um valor em si), permitindo a elaboração de compreensões, análises e juízos de valor a seu respeito;
- **AFETIVIDADE**: trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos; de apreciação estética com relação ao valor apresentado;
- **AÇÃO**: vivência e concretização de situações reais de envolvimento com o tema e valor apresentado/desejado, buscando a complexidade das experiências a serem tanto apreciadas como refletidas. A construção de um valor, em última instância, se revelará no plano da ação, como hábitos ou atitudes coerentes com o valor construído.

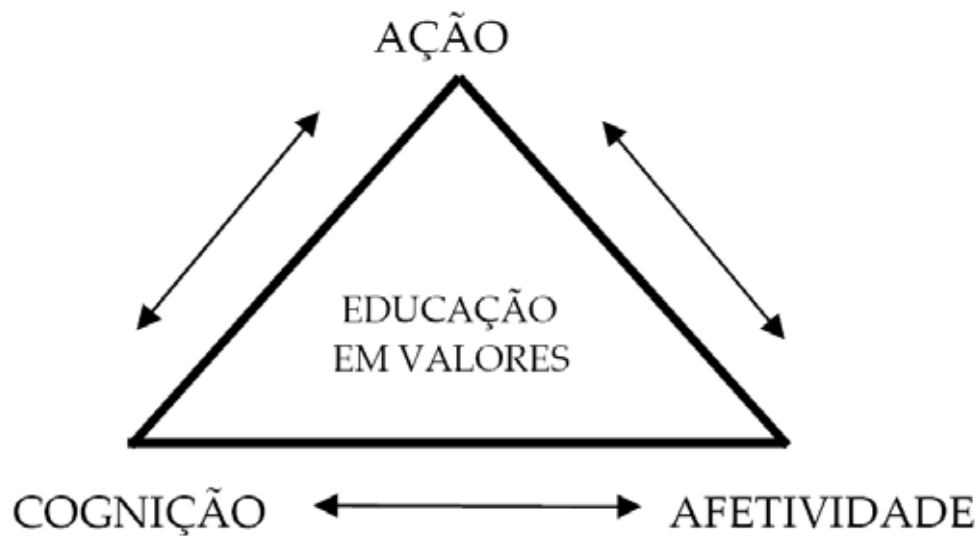


Figura 2: Modelo proposto por Bonotto (2003) para o trabalho com valores, em Bonotto e Carvalho (2012, p.45).

Payá Sánchez (2008) também reconhece que os valores envolvem diferentes aspectos que devem ser considerados conjuntamente:

Los valores son un instrumento de conocimiento, pero, sin embargo, no pueden quedar reducidos meramente a su **función intelectual** o cognitiva. Los valores desempeñan también una **función afectiva**, quizá la más característica, y una **función volitiva** o guía del comportamiento de la persona (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008, p.1, *grifos da autora*).

Além disso, Buxarraís (2006) afirma que para a construção da personalidade moral é necessário o atendimento simultâneo das vias *afetiva, cognitiva e volitiva*. Assim, a perspectiva apontada por essas autoras corrobora com nosso referencial aqui assumido.

Consideramos, portanto, juntamente com Bonotto, que a construção de um valor deve procurar percorrer a via cognitiva, quando o mesmo é interpretado intelectualmente; a via afetiva, quando é apreendido emocionalmente através dos sentimentos, despertado pela sensibilização ou pela apreciação estética, e, por fim, quando há a oportunidade de ser vivido na prática, através da ação, mediada pelo nível volitivo, quando o valor é experienciado como uma oportunidade de realização de outras e novas formas de vida.

Desse modo, compreendemos que a proposta de educação em valores, sintetizada por Bonotto (2003), se insere nas práticas em EA como proposta real de trabalho, visto que, retomando a proposição das três dimensões que devem também ser igualmente consideradas nas práticas de EA, elaborada por Carvalho (2006), a autora insere sua proposta naquela

elaborada por este autor, esclarecendo a relação do trabalho com valores e as demais dimensões apontadas por ele para o trabalho com a EA (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.51). Esta inserção é visualizada na **Figura 3**. Ponderamos que a ligação entre estas diferentes dimensões distinguidas pelos autores naturalmente se realizam, e podem nos propiciar um maior aprofundamento no trabalho com a EA e seu conteúdo valorativo.

O modelo de educação em valores, construído por Bonotto (2003) e em concordância com outros autores (PAYÁ SÁNCHEZ, 2006; BUXARRAIS, 2008), reflete a busca pela união e articulação de posições muitas vezes consideradas contrárias e/ou intransponíveis para o homem moderno, e traz um retorno às discussões que iniciaram este capítulo, porquanto une a razão e a emoção como componentes importantes para a construção de valores. Une também o desenvolvimento cognitivo ao envolvimento afetivo, sem, contudo, deixar de lado a ação, a realização e vivência dos valores como forma de incorporação na vida pessoal e quiçá coletiva da sociedade.

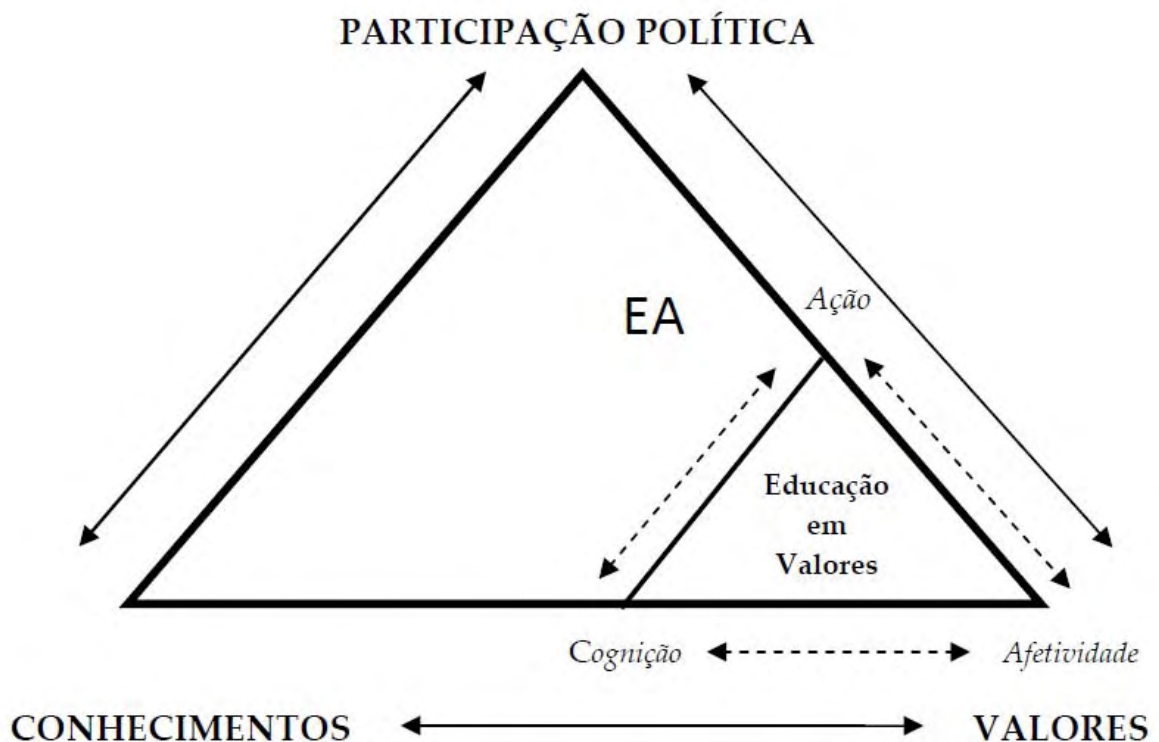


Figura 3: Inserção da proposta de Bonotto (2008) na proposta de Carvalho (2006) (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.51).

A partir dessas ideias, e buscando contribuir com nosso quadro teórico de construção de valores, procuramos articulá-lo a uma perspectiva bakhtiniana. Assim, vislumbramos a possibilidade de construção e incorporação de valores novos ou aqueles a serem resgatados

frente aos anseios da sociedade a partir da proposta afirmada nas bases da vivência de uma *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2006). Através do diálogo e da intencionalidade da palavra-ação e, em meio aos inúmeros discursos da sociedade, podemos viver e fazer valer este discurso do dia-a-dia. Evidenciamos neste a possibilidade de que, em meio aos novos discursos, de palavra em palavra, de ação em ação, possa ser transformada a ideologia oficial baseada em um discurso único, possibilitando uma reorientação segundo uma nova prática social, na qual possamos retomar a dialética e buscar reverter o quadro de *crise* hoje instaurado.

Por isso, consideramos que a perspectiva trazida por Bakhtin, segundo a ideologia do cotidiano, pode contribuir em nosso quadro teórico de construção de valores, pois vislumbramos juntamente com o autor que a criação, o novo, o inacabado e a transformação, conceitos também caros em sua teoria, correspondem ao processo – sempre em construção, da sociedade e de seus valores.

Essa perspectiva vem ao encontro do conceito de Puig (2004) de *práticas morais*, as quais, segundo o autor, reproduzem a realidade, mas também a reinventam, à medida que apresentam aspectos do que é instituído, mas também, ao mesmo tempo, constituem o instituinte. Semelhante enfoque é trazido nos conceitos de Bakhtin ao discutir a ideologia do cotidiano (BAKHTIN 2006), que também se refere à criação do novo e ao inacabamento do homem e de seus discursos (BAKHTIN 2010). Estes conceitos trazem a possibilidade de criação do novo, mudanças e transformação em meio ao que é reproduzido, já instituído e estável, tal como a ideologia oficial, entre discursos e padrões de vida já estabelecidos.

Também ao tratar do diálogo, que Bakhtin (2010) apresenta a partir da manutenção da alteridade entre dois centros de valor, do eu e o outro, encontramos similaridades com nosso referencial trazido neste capítulo, o qual assume que a construção de valores visa o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (PUIG, 1998a). Ao visar o enfrentamento de situações controvertidas com diálogos que privilegiem a reciprocidade e a dialogicidade entre o eu e o outro, através da identificação de razões que possam subsidiar valores que satisfaçam a ambos, entendemos que o referencial adotado aproxima-se da promoção da alteridade na perspectiva bakhtiniana. Ainda neste sentido, relacionamos que os valores aqui trazidos como ambientalmente desejáveis (BONOTTO, 2008) poderiam subsidiar esta prática, que instauraria tanto a criação do novo, através de uma ideologia do cotidiano, quanto a manutenção dos centros de valor do eu e do outro, a partir do momento em que ressignificamos nossa relação com a natureza e com os outros seres humanos trabalhando com estes valores. Assim sendo, destacamos que essas relações nos possibilitam vislumbrar o

processo de construção de valores afirmado pelos autores trazidos neste capítulo, através do horizonte teórico bakhtiniano.

Assim, a partir do momento em que assumimos neste trabalho o *diálogo* como ponto de partida e chegada para a formação humana e de seus valores, adentramos em referenciais que admitem essa possibilidade, nos aproximando de Bakhtin e Vygotsky, que compreendem as relações humanas sempre mediadas pelo outro através do diálogo, seja visando à possibilidade de transformação do instituído ou para a aprendizagem.

Com isso, a relação entre os apontamentos destes referenciais traz acentuada relação com a EA e o trabalho com valores, e então, no intuito de aprofundar nossas reflexões nos apontamentos de Bakhtin e apoiando-nos também nas asserções de Vygotsky, apresentamos no próximo capítulo suas importantes contribuições a respeito do diálogo e as interações para a formação humana.

## 2 O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E VALORES: A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E BAKHTIN

*Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 1997, p.366).*

*E tudo de mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real (BAKHTIN, 2010, p.101).*

As reflexões de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) a respeito da linguagem são aqui trazidas em função das possibilidades que vislumbramos, a partir desses autores, nas interações e no diálogo com o outro, para a construção de saberes e valores. Consequentemente, vislumbramos que tal fato apontaria para a transformação de nossa realidade mais imediata, indo ao encontro dos nossos interesses já discutidos, no que concerne aos pressupostos trazidos na EA. Os apontamentos dos respectivos autores serão apresentados separadamente, evidenciando nuances que os diferenciam. Por fim, suas afirmações serão discutidas em conjunto, consolidando a justificativa de um referencial para essa pesquisa.

As reflexões serão demarcadas principalmente na explicitação da importância do outro e do diálogo no desenvolvimento e na construção do conhecimento e valores. O papel deste outro se evidencia no exercício da alteridade, de tal modo que a expressão máxima desta valorização do outro encontra-se na própria constituição do ser humano, que primeiramente é um ser social e depois um ser individual, segundo as afirmações dos autores (FREITAS, 2005). De acordo com essa perspectiva, reconhecemos a contribuição do pensamento destes autores para os questionamentos trazidos na EA, servindo de subsídios às práticas que conciliem o outro – homens e natureza, reforçando o papel deste *outro* na constituição do próprio homem e de sua visão de mundo. Nesta constituição é necessário que os sujeitos deixem de ser meros objetos e tenham voz e expressão na polifonia do mundo, como um elo na grande cadeia da comunicação.

Neste sentido, destacando a primazia da linguagem que aproxima estes referenciais (FREITAS, 2005) enfatizamos as afirmações de Jobim e Souza (1994):

torna-se fundamental a adoção de um enfoque metodológico que resgate no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural. Ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações



sociais. Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade. É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica (JOBIM e SOUZA, 1994, p.18-19).

Assim, os autores partem da perspectiva semiótica, onde o signo é um produto social e tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos, por isso “a mediação semiótica da vida mental é colocada como ponto de partida em seus estudos” (FREITAS, 2005, p.303), e concebem o homem não somente como reproduzidor de signos, mas produtor e transformador dos signos nas relações sociais. Portanto, para os autores, os signos são: “a única forma adequada para investigar a consciência humana” (FREITAS, 2005, p.303).

Em uma breve apresentação da vida de Vygotsky e Bakhtin, podemos destacar o contexto histórico-social que compartilharam na Rússia, que, deixando de ser representada por uma monarquia czarista, passou pela revolução socialista em 1917, sendo, portanto, a composição teórica marxista um grande marco no pensamento de ambos. Cabe ressaltar que, mesmo vivendo em períodos próximos e assemelhando-se em alguns pontos de suas asserções, talvez nunca tenham se conhecido pessoalmente. Um rápido encontro se concretizou através de duas citações em um livro de Bakhtin, em 1925 (*O Freudismo*), sobre um artigo de Vygotsky - “*A consciência como um problema da psicologia do comportamento*”, publicado em 1924 (FREITAS, 2005).

A semelhança entre seus pensamentos, portanto, é um fato que pode se explicado pela ideia de que, num contexto histórico-social e ideológico semelhante, os pensamentos e reflexões podem convergir, surgindo de diferentes dimensões, visto que Vygotsky baseou suas análises na Psicologia e Bakhtin na Linguística, havendo de se ressaltar especificidades importantes que marcam diferenças entre estes dois enfoques (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2011).

O contexto histórico e social que representa a época refere-se a grandes desigualdades sociais e à esperança do marxismo ganhar o poder e assumir os rumos da história na inauguração de uma nova sociedade (MOLON, 2006; FREITAS, 2005). A procura de uma nova compreensão do ser humano e as bases de sustentação teórica e metodológica para explicações de problemas práticos se identificam como componentes deste contexto. Também a necessidade de unificação e explicação de duas vias de pensamento teórico se insere nesta conjuntura – ambas reducionistas e dicotômicas. Essas vias são o subjetivismo e o

objetivismo, que buscavam explicar a formação da consciência e do sujeito, ora apontando esta somente ligada aos processos internos, e ora apontando somente aos processos que acontecem no exterior do sujeito (JOBIM e SOUZA, 1994; FREITAS, 2005, 2007; MOLON, 2006; MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2011). Na tentativa de unificação destes impasses teóricos, Vygotsky e Bakhtin procuram explicações sócio-históricas no materialismo dialético. Assim, partindo de caminhos com origens diferentes, propõem em suas teorias explicações e procedimentos para compreender a singularidade do homem no mundo a partir de sua formação totalmente social, mediada pelos signos na linguagem, desenvolvendo a ideia de indissociação entre o homem e seu contexto histórico-social de formação (MOLON, 2006; MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2011).

Ambos assumem a ação do sujeito como cerne do processo de aprendizagem, tratada frequentemente como prática ou práxis, discutindo que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna, em um empreendimento coletivo (NEVES e DAMIANI, 2006). Os autores também se assemelham ao trazer a “central importância do diálogo e da alteridade na constituição da consciência humana e da subjetividade”, além da centralidade da linguagem na constituição da consciência, no desenvolvimento humano (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2011, p.104; JOBIM e SOUZA, 1994).

Contudo, este movimento intelectual experimentado pelos autores foi dissipado no período Stalinista, quando Vygotsky e Bakhtin, por não se curvarem às imposições do Estado, foram perseguidos e proibidos de publicar suas obras que, mesmo identificadas ao pensamento marxista, eram contra o monologismo da imposição oficial e canônica do marxismo na Rússia. A proposta dos autores tinha uma visão marxista própria, valorizando a subjetividade e singularidade, distanciando-se da forma mecanicista e burocrática com que o sistema operava em seu país (FREITAS, 2005).

Através deste estreito vínculo com as bases conceituais filosóficas e ideológicas do marxismo, a dialética foi assumida como alternativa metodológica que possibilitaria a superação da dicotomia sujeito-objeto, além de indicar a possibilidade de ação e transformação do homem no mundo. Segundo este pensamento, ao mesmo tempo em que o homem cria a cultura, a mesma o recria. Portanto, o método dialético não é a soma de uma tese mais sua antítese, mais sim uma síntese que produz o novo, o transformado. Assumir este pressuposto é necessário à compreensão do pensamento de Vygotsky e Bakhtin, pois ambos propõem que as interações com o outro, no diálogo, são passíveis da criação do novo, seja para a compreensão de questões de ensino-aprendizagem na psicologia, para Vygotsky, ou nas investigações críticas sobre a filosofia da linguagem na produção de sentidos, pela

ideologia do cotidiano, para Bakhtin (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2011; FREITAS, 2005, 2007; JOBIM e SOUZA, 1994; ARAUJO, VIEIRA e CAVALCANTE, 2009).

De um modo geral, pode-se resumir que Vygotsky e Bakhtin “destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro da interação social”. Assim, o diálogo se revela como ligação entre a linguagem e a vida. Segundo os autores, a palavra é o próprio espaço em que se confrontam valores sociais contraditórios, “esses conflitos é que dinamizam o processo de transformação social, o qual irá refletir-se irremediavelmente na evolução semântica da língua” (ARAUJO, VIEIRA e CAVALCANTE, 2009, p.11).

Entretanto, essa evolução semântica é tratada de maneira diferente pelos autores: Vygotsky trabalha a evolução semântica com referência às transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito, enquanto Bakhtin amplia essa perspectiva procurando desvendar a evolução semântica da língua, partindo do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana. O interesse de Bakhtin é incluir em sua análise “os mecanismos específicos pelos quais o contexto ideológico exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa” (JOBIM e SOUZA, 1994, p.124-125), assim o autor propõe uma dialética que, “nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico” (FREITAS, 2005, p.299). Em síntese, Vygotsky situou seus estudos em uma teoria social do conhecimento, reformulando a psicologia em uma perspectiva dialética, e, ao contrário de Bakhtin, pouco se deteve na discussão de temas como luta de classes, ideologia, relações infra/superestrutura e instituições sociais, sendo estes últimos conceitos marcantes no trabalho de Bakhtin (FREITAS, 2005).

O inacabado, o novo e o porvir estão presentes no pensamento destes autores de forma marcante, o que nos remete ao principal argumento da importância de trazê-los para nossas reflexões no presente trabalho. A educação, principalmente a educação em valores na EA, trabalha com o novo, com a projeção e construção de valores que desejamos presenciar nas ações. Assim, concordamos com Geraldi (2003, p.45), de que: “é do futuro que tiramos os *valores* com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado” (*grifo meu*); também concordamos com Bakhtin (2010), quando explicita que as ações fazem parte de nosso ato único e responsável, que somente nos cabe ser feita, pelo ser único que somos, em resposta ao mundo. Dessa forma, o trabalho em EA, nesta perspectiva, é assumido pelo compromisso de conhecer, valorizar e agir na busca de outras formas de relação entre sociedade e natureza, em resposta ao mundo, num ato responsável.

Nesse contexto, serão discutidos aspectos centrais das obras dos respectivos autores, atentando-se para a dimensão do outro e do diálogo na formação humana e na educação, bem como para a construção de valores.

## 2.1 Aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky

Segundo Neves e Damiani (2006), a teoria desenvolvida por Vygotsky é um estudo sobre Psicologia Geral, ou seja, sua teoria não é sobre o conhecimento, mas sobre o desenvolvimento humano. Assim, para descrever os fundamentos do pensamento de Vygotsky, é necessário compreender sua visão do homem como totalmente formado na e para a sociedade e dotado da característica fundamental que nos unifica – a linguagem. Para isso, Vygotsky, baseando-se no enfoque do materialismo histórico dialético, assume a categoria trabalho – reconhecida pelos pensadores marxistas como a transformação intencional do homem no mundo, mediada por instrumentos. Para o autor, nesta categoria os instrumentos adquirem o caráter semiótico, ou seja, a transformação intencional é mediada pela linguagem (ARAUJO, VIEIRA e CAVALCANTE, 2009). Complementando, Molon (2006) afirma que:

o pressuposto básico da teoria vygotskiana é o trabalho possibilitando a hominização, isto é, o ser humano se constituindo pela atividade de trabalho. Por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a sua própria produção. O ser humano, no trabalho, ao transformar a natureza imprimiu à natureza uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, é mediada socialmente (semioticamente). Assim, o ser humano não só se adapta à natureza, mas a transforma e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja etc., tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos (MOLON, 2006, p.164-165).

Assim posto, para Vygotsky os signos compõem nosso pensamento, nossa forma de agir, e, além disso, formam nossa individualidade. Neste sentido, os conceitos têm sua origem social na relação com o outro e, posteriormente, passam a ser de domínio do sujeito (OLIVEIRA, 1997; GÓES e CRUZ, 2006), por isso os significados das palavras são formações dinâmicas que se modificam e evoluem à medida que nos desenvolvemos (JOBIM e SOUZA, 1994). Nesta abordagem o homem é visto como um ser que “transforma e é transformado nas relações”, e o que acontece a ele “não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e

o meio social e cultural em que se insere” (NEVES e DAMIANI, 2006, p.7). Atribuindo esse lugar especial à palavra, o autor toma o significado das palavras como foco de grande consideração, o qual é caracterizado como “unidade de análise” da relação entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 2005; GÓES e CRUZ, 2006). Nas palavras de Vygotsky:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável (VYGOTSKY, 2005, p.150).

Ao associar pensamento e linguagem, o autor reitera que a formação dos sujeitos é totalmente social e compartilhada, visto que as palavras e seus significados são também puramente histórico-sociais. Assim, o autor chega a uma importante conclusão: “o significado das palavras evolui” (VYGOTSKY, 2005, p.151). Esta descoberta considera que “os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas”, os quais “modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 2005, p.156).

Nesse sentido, Vygotsky salienta em seus estudos que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo que surge ao longo do desenvolvimento e se modifica. O autor mostra que “a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade” (VYGOTSKY, 2005, p.190). Assim, o pensamento e a linguagem, para o autor, “são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (VYGOTSKY, 2005, p.190). E, concluindo, o autor ressalta: “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2005, p.190).

Segundo Molon (2006), as ideias de Vygotsky podem ser compreendidas através da abordagem de três grandes temáticas, sendo elas: a estética, a metateórica e a teoria sócio-histórica dos processos psicológicos superiores. Esta última temática é compreendida como o momento em que o autor define claramente os conceitos e as categorias fundamentais para a compreensão do ser humano, podendo ser dividida em duas fases: o desenvolvimento da teoria sócio-histórica das funções psicológicas superiores e a fase em que estrutura a concepção semiótica da consciência na dimensão da significação, enfatizando a relação entre pensamento e linguagem, cognição e afetividade.

Ao desenvolver seus conceitos, na teoria sócio-histórica das funções psicológicas superiores, Vygotsky afirma que existem funções psicológicas inferiores e superiores<sup>3</sup>. As funções psicológicas superiores são resultado de um trabalho que se desenvolve através do outro, pois necessitam ser mediadas através de um signo mediador, representado pela linguagem. Sendo assim, todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, a partir da experiência com o outro, no meio social (OLIVEIRA, 1997; FREITAS, 2005; MOLON, 2006). Estas funções apresentam uma natureza e um contexto histórico e “constituem-se em transformações internalizadas de padrões sociais de interação interpessoal” (FREITAS, 2004, p.88).

Para a compreensão da passagem das funções psicológicas inferiores para as superiores há que se identificar a expressão da dialética com a noção de não eliminação, mas de conservação, em que as funções inferiores “não são liquidadas no sentido de deixar de existir, mas sim incluídas, são transformadas e conservadas nas funções psicológicas superiores, como uma dimensão oculta”. Assim: “o nível inferior não acaba quando aparece o novo, mas é superado por este, é negado dialeticamente pelo novo, passando a existir no novo” (MOLON, 2006, p.166). Com isso, todas as funções estão inter-relacionadas em “interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais os sentimentos, quando conscientes, são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos, permeados pelos sentimentos” (MOLON, 2006, p.167), acontecendo sempre a partir dos processos relativos à vontade (processos volitivos), a qual potencializa toda função psicológica. Segundo o autor, a vontade é inicialmente do plano social, interpsicológica, passando depois ao plano individual, tornando-se intrapsicológica (FREITAS, 2004).

Nestas afirmações, Vygotsky alega que o desenvolvimento humano das funções psicológicas superiores ocorre, inicialmente, nas relações sociais no plano interpsicológico, e, sem essa relação entre mentes, sem a presença do outro, mediada pelos signos, não há passagem para o plano intrapsicológico, da consciência individual do sujeito. Sendo assim, a

---

<sup>3</sup>Segundo Molon (2006 p.166), as *funções psicológicas inferiores* são caracterizadas por serem imediatas, ou seja, reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto, são controladas pelo meio físico e social. Consequentemente, são inconscientes e involuntárias. Já as *funções psicológicas superiores* são qualitativamente novas e mais elevadas, como a linguagem, a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento verbal, a afetividade etc.

atividade humana somente é compreensível dentro do sistema de relações sociais, pois ela não existe sem essas relações (FREITAS, 2004). Neste sentido, Molon (2006) explica que:

o processo de conversão de algo interpsicológico em algo intrapsicológico não acontece por mera reprodução, mas por reconstituição de todo o processo envolvido, no qual as funções psicológicas permanecem sendo “quase sociais”. Na natureza de toda a dimensão intrapsicológica, na gênese do fenômeno psicológico estão originalmente as relações sociais (MOLON, 2006, p.167).

Conceituadas as relações psicológicas no desenvolvimento das funções superiores dos sujeitos, atentamos agora à noção de aprendizagem aplicada a estes conceitos. Vygotsky afirma que o processo de aprendizagem ocorre por Zonas de Desenvolvimento (ZD). Estas ZD compreendem dois níveis: um deles é o nível de desenvolvimento real, um conjunto de atividades ou áreas de conhecimento que dominamos e não necessitamos da ajuda de outrem para realizá-las. Este nível indica ciclos de desenvolvimento já completos e refere-se a funções psicológicas já construídas. Outro nível de desenvolvimento é caracterizado pelo autor por estágios intermediários, em uma zona intermediária chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo esta compreendida como o conjunto de atividades e conhecimentos em que necessitamos da ajuda e orientação de adultos ou a colaboração de pares mais capazes para sua realização e interiorização, ou seja, a mediação. Assim, os conhecimentos que ainda não dominamos e necessitamos da ajuda de alguém para trazê-los até nosso plano intrapsicológico são parte da ZDP, sendo funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, e com isso ressaltamos a necessária mediação do outro para alcançarmos o desenvolvimento real, que passa a fazer parte de nossa ZD (ZANELLA, 1994; OLIVEIRA, 1997; FINO, 2001; FREITAS, 2005; DRAGO e RODRIGUES, 2009).

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre sempre passando da ZDP para a ZD através da mediação, processo este chamado de internalização: “onde há a reconstrução interna das operações externas” (FINO, 2001, p.3), do nível social para o nível individual.

Entendemos, pois, que a compreensão do desenvolvimento humano para Vygotsky não é uma decorrência de fatores isolados que amadurecem, e tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim “como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro”. Neste processo de aprendizagem social, o autor une a

aprendizagem ao desenvolvimento dos sujeitos, dando-lhes um caráter de sempre serem inacabados, pois são historicamente situados (NEVES e DAMIANI, 2006, p.7).

Trazendo estes conceitos para o ensino escolar, o grande papel do professor na construção do conhecimento é agir nestas zonas de desenvolvimento, promovendo a mediação. Por isso, na teoria deste autor há um resgate do papel do professor e da escola no processo de ensino-aprendizagem da criança, o qual lhe proporciona a assistência, tendo sempre presente o conceito de interação social (OLIVEIRA, 1997; FINO, 2001; NEVES e DAMIANI, 2006).

Um professor vygotskyano, detendo mais experiência, “está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar ZDP’s, isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda”. O professor atua de forma explícita, “interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. Concordamos com a posição de que o professor interfere explícita e intencionalmente no processo de aprendizagem do aluno, contribuindo para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, e, é “nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento” (NEVES e DAMIANI, 2006, p.9).

A partir destas reflexões, compreendemos a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, e, por isso, ressaltamos a afirmação de Fino (2001):

interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo *ambiente* em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e *os valores* de um sistema que o inclui (FINO, 2001, p.7, *grifos meus*).

Destas asserções, trazemos à discussão a importância do ambiente de aprendizagem nas interações, o que também se encontra no foco desta pesquisa, em que se insere a questão ambiental e a construção de conhecimentos e valores, que estão sempre interligados. Assim, de acordo com Molon (2006), é possível encontrar na teoria de Vygotsky fundamentos teóricos em consonância com as reflexões trazidas na EA, pois:

a noção de meio ambiente na obra de Vygotsky diz respeito a um determinado espaço-tempo histórico, um lugar definido onde ocorrem as relações dinâmicas e as interações resultantes das atividades humanas e da natureza. Assim, todas as transformações produzidas nas relações dos sujeitos com o meio natural e construído constituem o meio ambiente (MOLON, 2006, p.167).



Nesta concepção ampliada das interações e do meio ambiente, também compreendemos que o autor visualiza homem e meio ambiente indissociados, pois o ambiente e todas as relações que nele ocorrem são necessários para a completude e constituição do homem. Dessa forma, compreender os pressupostos da teoria vygotskyana, realmente nos proporciona bases para uma prática em EA constituidora de uma nova maneira de ser e agir no mundo, compreendida a partir das relações que construímos e desenvolvemos com tudo e com todos. Assim, vislumbrando essa possibilidade de mudanças, concordamos com Molon (2006) na afirmação de que:

A atividade humana caracteriza-se, também, pela criatividade, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. A atividade criadora do ser humano projeta-o para o futuro e para o passado, transformando o presente (MOLON, 2006, p.168).

Assim, nesta projeção e possibilidade de transformação, trazemos como ponto principal a relação com o outro e a valorização da alteridade presente nesta relação. Apontamos como foco e produto desta transformação o diálogo, fonte constituidora e constituinte de todo ser humano. Neste sentido, trazemos agora as contribuições de Bakhtin para melhor explorar e compreender este tema.

## **2.2 O diálogo, a alteridade e o outro para Bakhtin**

De acordo com Geraldi (2003), podemos apontar que o pensamento bakhtiniano se alicerça em dois pilares: “a *alteridade*, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu, e a *dialogia*, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (GERALDI, 2003, p.42, *grifos meus*).

Para isso, Bakhtin concebe uma visão interativa de linguagem, entendida como de natureza e prática social, indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, as quais são sempre ligadas às estruturas sociais. As estruturas sociais pertencem a um contexto histórico-social, e por isso os signos refletem e refratam ideologias e visões de mundo presentes neste (BAKHTIN, 2006). Segundo o autor, nestas relações sociais sîgnicas é que se forma a consciência, como afirma no trecho:

A consciência adquire a forma e a existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela

reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico não sobra nada. (BAKHTIN, 2006, p.34).

Ao afirmar que através dos signos no interior do processo dialógico se forma a consciência e se expressam vivências e ideologia, e, que neste encontro com o outro há a construção de sentidos, o autor reconhece o caráter formativo deste evento, que se explicita nas palavras de Kramer (2003, p.60): “o homem cria a si próprio, criando o mundo, e se torna sujeito na linguagem”.

Assim, Bakhtin concebe que todo signo possui uma dimensão dialógica e ideológica (KRAMER, 2003), ou seja, possui o caráter da abertura dialógica e alteritária ao outro de onde se forma e constitui, bem como possui uma intencionalidade ideológica e exprime uma vivência e visão de mundo, também reflexo das estruturas sociais. Segundo o autor: “a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 2006, p.95). Por conseguinte, o signo é compreendido como dialético, dinâmico, vivo e plural, onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2006). Assim posto, as palavras não possuem neutralidade, sempre há um caráter intencional nestas, e, concordando com Kramer (2003, p.59): “as palavras contém valores e forças ideológicas”.

Com isso, Bakhtin afirma que a unidade real da língua e da comunicação discursiva é o enunciado, o qual possui algumas características que o tornam o elo da cadeia interminável da comunicação. Este elo revela que meu pensamento é a continuação de muitos outros pensamentos e reflexões – já trazidos em minha vivência e contidos em meu meio social, onde se formou minha consciência (BAKHTIN, 2006; JOBIM E SOUZA, 2008). As características que configuram um enunciado, segundo Bakhtin (2003), são: a alternância dos sujeitos no discurso e a conclusibilidade específica do enunciado. Segundo o autor, estes dois fatores são interdependentes, pois: “essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2003, p.280, *grifo do autor*).

Desse modo, todo enunciado, por possuir uma ideia e um sentido completo, uma conclusibilidade, carece de uma resposta e sempre se dirige a alguém no tempo/espaço, caracterizando-se como um elo da cadeia do discurso. Por conseguinte, a compreensão neste processo nunca é passiva, pois toda compreensão da fala viva é *ativamente responsiva*, concorda ou discorda do enunciado, e o sujeito sempre “completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p.271).

Assim, concordando com o autor, Freitas (2003, 2007) assume que toda compreensão é ativa, dialógica e responsiva, e nela o sujeito participa ativamente e contém em si um gérmen de resposta, formando a corrente interminável da comunicação verbal. Para a autora: “só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos” (FREITAS, 2003, p.36), e também: “só esse tipo de compreensão ativa é que permite a apreensão dos sentidos dos enunciados” (FREITAS, 2003, p.35).

Desse modo, entendemos que os sentidos são construídos nas interlocuções, no encontro da compreensão ativa entre o eu-outro, em cada diálogo. Freitas (2003, p.36) assume que: “os sentidos dependem da situação experienciada”, bem como “dos horizontes espaciais ocupados pelos sujeitos”, por isso os sentidos sempre mudam em cada nova situação e vivência, em cada contexto histórico-social diferente.

Na produção de sentidos, há que se conceber o diálogo em seu papel mais pleno de formação humana, e, para tanto, somente com a valorização da alteridade e do outro este se torna real, na perspectiva bakhtiniana. Compreender os sentidos para Bakhtin (2006) é compreender o significado do signo juntamente ao contexto<sup>4</sup> em que é emitido, o qual envolve a entonação expressiva do falante, seus valores, a identidade dos interlocutores, a finalidade da enunciação, o momento histórico vivido, indo além dos elementos linguísticos, e considerando-se também as escolhas sintáticas e fonéticas (BAKHTIN, 2006, CEREJA, 2005).

Partindo-se destes apontamentos, quanto à natureza e importância do enunciado, dos sentidos e da linguagem para os sujeitos, nos aprofundaremos na questão da interação com o *outro*, na alteridade. O *outro*, para Bakhtin, é parte premente na constituição e formação do *eu*, o que ocorre por meio das relações e interações sociais – os sentidos que vão sendo construídos ao longo da vida são permeados da vivência e experiência de cada sujeito com os quais interagimos.

Para compreender a visão do outro que Bakhtin desenvolve, primeiramente é necessário atentar-se à sua noção de singularidade. Bakhtin (2010) considera o existir e a ação como um evento único, composto também por um ato único. Segundo o autor, os eventos,

---

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (2006), a unicidade de sentido do signo somente pode ser compreendida pela sua *significação* juntamente ao seu *tema*. Por *significação* são entendidos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. O *tema* apresenta-se como um elemento único, não reiterável da enunciação, ele é a expressão da situação histórica concreta em que se pronuncia o enunciado (DIAS, 2005). Por isso, *significação* e *tema* são indissociáveis para a compreensão dos sentidos dos enunciados (ARAÚJO, VIEIRA e CAVALCANTE, 2009).

situações, vivências e sujeitos são irrepetíveis em cada tempo histórico e social. Por isso, o autor teoriza uma existência a partir de um *não álibi*, pois, “tudo o que pode ser feito por mim não poderá ser feito por ninguém mais, nunca”. E, “este fato do *meu não álibi* no existir, que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único* (BAKHTIN, 2010, p.96, *grifos do autor*).

Ao considerar o ato e a existência como evento único e singular, Bakhtin (2010) unifica dois mundos, o mundo da vida vivida, da vivência como singularidade, na identidade de cada pessoa, com o mundo oficial da cultura, do social, feito das relações entre identidades. Tem-se assim, de um lado a singularidade de cada sujeito, a peculiaridade de suas ações, e de outro as relações de troca entre indivíduos que representam identidades (PONZIO, 2010). A dicotomia entre o conteúdo de um ato e sua realidade histórica faz com que ele perca a capacidade de ser valorado, “pois um só ato em sua totalidade é real e participa no acontecimento unitário do ser” (FREITAS, 2007a, p.151), ou seja, o valor está na unidade do ato unificado e é este que constitui a realidade do ser.

A partir do momento em que o ato é tomado como um ato único e singular, ele é entendido também como um *ato responsável*, pois tenho a responsabilidade por mim e pelo outro a partir do evento e lugar únicos que ocupo em minha existência (GERALDI, 2003). Nas palavras de Bakhtin (2010, p.99): “o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade (...) porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade”. Esse ato é também responsável no sentido de que é sempre *responsivo*, ou seja, em resposta a alguma palavra-ação, configurando-se também um elo na cadeia da comunicação.

Para o autor, viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, não significa viver para si, por conta própria, ao contrário, “é somente a partir de seu lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular” (PONZIO, 2010, p.22).

Assim, adentramos na questão do reconhecimento do outro como parte de minha constituição, pois ele, em sua singularidade e vivência, ocupa um lugar no espaço-tempo na medida dos valores que eu não posso ocupar, representando uma extensão para a minha constituição, bem como para a dele próprio. Segundo Freitas (2007, p.9): “é o outro que fora de mim tem condições de ver em mim aquilo que não consigo ver a meu respeito”, sendo que “o excedente de visão do outro é que me permite que se complete a visão que tenho de mim”.

Nesse sentido, o outro é insubstituível por sua singularidade – assim como eu o sou. Temos assim, nesta relação, a valorização da alteridade do outro e a abertura para a formação do eu a partir da relação com outro – a qual é caracterizada pelo diálogo.

Para Bakhtin, cada *eu* constitui o centro de uma arquitetônica dialógica com três momentos essenciais, onde se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações no espaço tempo. Estes momentos caracterizam-se por relações de alteridade e são: eu-para-mim (minha autopercepção), o-outro-para-mim (como percebo o outro), e eu-para-o-outro (como pareço aos olhos dos outros) (FREITAS, 2007a; PONZIO, 2010; BAKHTIN, 2010). De acordo com Bakhtin, a interpretação e a compreensão desta arquitetura são postuladas em: “dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são dois centros de valor da própria vida”, em torno dos quais se constitui o ato, sendo preciso que estes dois centros permaneçam sempre reciprocamente outros, e que se mantenham com o relacionamento de dois outros “por aquilo que diz respeito ao ponto de vista espaçotemporal e axiológico” (PONZIO, 2010, p.30). Nessa concepção: “o *eu se constrói em colaboração*, os *eus* são autores uns dos outros. (...) a vida é vivida nas fronteiras entre a particularidade de nossa experiência individual e a auto experiência de outros” (FREITAS, 2007a, p.150, *grifos da autora*). Com isso, Freitas (2007a) afirma:

O *eu* para Bakhtin só existe a partir do diálogo com outros *eus*. O *eu* precisa da colaboração dos outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Uma única consciência não pode dar sentido ao seu *eu*; só uma outra consciência pode dar ao *eu* um unificado sentido da sua personalidade (FREITAS, 2007a, p.149, *grifos da autora*).

Assumindo estes pressupostos, Bakhtin propõe-nos uma filosofia moral, ou filosofia primeira, que instaura uma relação “que permite a manutenção da alteridade do centro de valor de tal arquitetura” (PONZIO, 2010, p.30). Nesta filosofia: “o dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir; e ele é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 2010, p.143).

Para permitir a manutenção destes centros de valor, é necessária a compreensão da dimensão da alteridade proposta por Bakhtin e do lugar exotópico ocupado pelo *eu*. Estes termos aprofundam a compreensão da dialogia bakhtiniana e de sua visão constituidora e de respeito entre o eu e outro.

A alteridade é um conceito intimamente ligado à visão bakhtiniana do outro e, segundo Freitas (2007, p.9): “alteridade é o reconhecimento do outro como um não eu

diferente e essencial à conclusividade do próprio eu”. Este reconhecimento do outro, como já explicitado, é tão importante para o eu, até mesmo para que exista o objeto de pesquisa (AMORIM, 2003).

Assim: “o que encontro no outro é a não coincidência comigo mesmo e, portanto, aquilo que vai me permitir reconhecer a alteridade” (AMORIM, 2001 p.70). Com isso, a autora conclui que alteridade é muito mais que o respeito à diferença do outro, pois “a diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado. Já na alteridade, trata-se de dissociação: o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo” (AMORIM, 2001, p.73).

O conceito de alteridade também não pode ser entendido somente como sendo *se colocar no lugar do outro*, mas compreender este outro a partir de um lugar exotópico. Segundo Bakhtin, somente esta posição exotópica me dá um excedente de visão em relação ao outro e pode me levar a compreendê-lo com relação a mim no acontecimento singular do ser (BAKHTIN, 2010). Assim, segundo Amorim (2003):

exotopia significa o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, pois meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo, e, enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo de novo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê (AMORIM, 2003, p.14).

A autora define a existência deste lugar de tensão exotópico devido à diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores entre o eu e o outro. Assim: “esse lugar exterior me permite dar ao sujeito um *outro* sentido, uma outra configuração, daquilo que somente de sua posição, com seus valores, pode enxergar” (AMORIM, 2003, p.15, *grifo da autora*). Bakhtin (2010), ao explicitar seu conceito de exotopia, revela que este engloba o momento da empatia do eu com o outro, quando *eu* vejo o mundo axiologicamente tal como *ele* o vê. Adicionalmente, há o momento do retorno ao *meu* lugar, onde, pela objetivação, contemplo o horizonte do outro através de meu excedente de visão, ou seja, de meu próprio conhecimento, vontade e sentimento.

Essa volta ao lugar é indispensável aos sujeitos e, principalmente, ao pesquisador, consistindo no momento mais importante para o processo de compreensão do outro: “o momento da objetivação, no qual me afasto da individualidade apreendida na empatia, retornando a mim mesmo, para focalizá-la do lugar em que me situo” (FREITAS, 2007b, p.36). Este é o momento que deve ser tomado como o lugar de criação do novo e do singular, considerando o outro e sua alteridade.

Também, a partir da posição exotópica que o outro ocupa em relação a mim, o mesmo possui “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele” (GERALDI, 2003, p.44). Este *acontecimento* nos mostra a nossa incompletude e constitui o “Outro como único lugar possível de uma completude sempre impossível” (GERALDI, 2003, p.44). Nestas palavras, Geraldi (2003) ressalta o caráter de incompletude do eu, o qual é consequência dos pressupostos bakhtinianos. O inacabado, o novo, o sentimento de incompletude e o porvir são conceitos também importantes para a teoria bakhtiniana:

se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo - pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim mesmo uma valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p.33).

O acabamento somente é conferido pelo outro, temos a necessidade estética do outro, e no campo ético também estamos sempre inacabados: “nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida concebida como acontecimento ético aberto não comporta acabamento e, portanto, solução” (GERALDI, 2003, p.47). E, porque somos inacabados, a linguagem – reflexo de nossa humanidade – é também viva e inacabada.

A linguagem, como instrumento construído nos processos de interlocução com o outro, carrega “consigo as precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando sua vocação para mudança” (GERALDI, 2003, p.48). Com tais características, não se pode conceber que o processo de internalização dos signos, que nos constitui como sujeitos, “seja um processo de cristalização dos sentidos e fixação do idêntico”. Os sentidos são sempre múltiplos:

Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição -, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós (GERALDI, 2003, p.52).

Neste processo, o autor, concordando com Amorim (2003), salienta que “assumir a dimensão dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (GERALDI, 2003, p.42). Como já refletido, os signos são vivos e o território de disputa de lutas sociais e ideológicas serve de instrumento e material para as mesmas (YAGUELLO, 2006).

Com isso, Bakhtin orienta seu pensamento no sentido de que neste embate e disputa de ideias se constitua o que chama de *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2006). Esta ideologia não se configura necessariamente como a ideologia oficial do mundo da cultura, mas sim como reflexo da estrutura, das lutas sociais e das vozes silenciadas. Ao trazer para os signos o reflexo da realidade, Bakhtin também os coloca como possibilidade de mudança e transformação do real. Dessa forma, segundo o autor, quando a consciência ou atividade mental individual do *eu* alcança outras vozes, através do diálogo, passa a fazer parte da atividade mental do *nós*. Assim, na corrente interminável da comunicação, o novo e as transformações podem passar a fazer parte da vida e vivência de muitos *outros* até que tenha a possibilidade de transformar a ideologia oficial estruturada.

Através destes conceitos, identificamos que as relações dialógicas podem ser compreendidas como ponto de partida e chegada para nossa formação, para a religação do eu ao outro. Trazemos à discussão a possibilidade de mudanças a partir da construção de novos conhecimentos, valores e ações, trabalhadas nestas relações intencionalmente, nos diálogos e enunciações.

Neste sentido, nos remetemos à educação e seu caráter de ação intencional e formativa do ser humano. Uma importante dimensão do trabalho educacional pode ser compreendida como o diálogo entre o professor e seus alunos, visando à negociação e construção de novos significados. Este papel central do diálogo em sala de aula é assumido e pesquisado por diversos autores (MORTIMER e SCOTT, 2002; SMOLKA, 1993, 2006; MARTINS, 2006), que analisam o espaço da sala de aula como um local de construção de significados e sentidos mediados pela ação intencional do professor, próprios de um gênero de discurso específico<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para Bakhtin (1997, p.262, *grifos do autor*): “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. Segundo o autor há uma riqueza e diversidade infinita de gêneros porque são inesgotáveis as possibilidades de atividade humana, e os mesmos crescem e se diferenciam a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Segundo Mortimer e Scott (2002) os diálogos estabelecidos no espaço da sala de aula podem ser concebidos como pertencentes a um gênero de discurso específico, pois conservam a especificidade do ato educativo em um contexto histórico-social.



Na perspectiva dialógica, o professor empreende seu ato educativo segundo seus conhecimentos, vivências e experiências. Como, no entender de Bakhtin, todo ato é singular, único e responsável, no encontro com os alunos, pelo diálogo, há sempre a construção do novo, dentro das infinitas possibilidades do diálogo, constituindo-se, neste evento, um novo conhecimento para ambos, com novos sentidos, significados e vivências. Tal fato nos permite afirmar que o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dialógica bakhtiniana nunca será igual, constante e regulado, será sempre único e singular.

Para Freitas (2007a), o olhar de Bakhtin nos faz pensar a relação professor- aluno como uma relação dialógica, onde se enfrentam dois sujeitos, e na qual “a construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o *outro* é sempre necessário” (FREITAS, 2007a, p.147, *grifo meu*), sendo este outro tanto o professor ou mesmo qualquer um dos alunos. A autora afirma também que: “educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra” (FREITAS, 2007a, p.147). Nesse sentido, além do novo que emerge da interação e do diálogo no ato singular, a visão bakhtiniana na educação nos permite vislumbrar a formação de sujeitos autores do conhecimento e da vida, capazes de se expressar criticamente, produzindo e afirmando a própria singularidade, constituindo a *ideologia do cotidiano*.

Desse modo, “o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes” (FREITAS, 2007a, p.147) no espaço da sala de aula, pois, sendo mediador do conhecimento, o professor tem realçada a sua intencionalidade no ato educativo, o qual é responsável a partir de sua ação e existência sem alibi. Ele tem o dever último de contribuir a partir de seu ato para a formação do outro, e, em sentido mais amplo, para a formação humana. Para isso, cumpre que este assuma o papel de transformador da própria vida e da realidade. Salientamos as afirmações de Freitas (2007a, p.148), no sentido de que o professor deve promover: “conhecimento que gera vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão”. Assim, assumindo o compromisso do professor como sujeito que vive e compartilha com seus alunos uma realidade concreta, destacamos a importância da compreensão crítica desta realidade, tematizando-a e contextualizando-a em sala de aula.

Para Bakhtin, na relação sujeito/objeto, emissor/receptor, ou, em nosso caso, professor/aluno, é preciso situar os sujeitos: “é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, (...) que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido” (BAKHTIN, 2006, p.69-70). Assim se

insere o que consideramos um dos pontos mais importantes para Bakhtin frente à temática que estamos tratando neste trabalho – a contextualização. Esta é tida como o primeiro princípio para realizar-se a análise de uma determinada situação, como expressa o autor: “a unicidade do meio social e a do contexto imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem” (BAKHTIN, 2006, p.70).

Assim considerado, a educação e o trabalho com valores em sala de aula parte da perspectiva de que, apenas ao se contextualizar a necessidade de revisão e construção de valores frente a uma problemática concreta, poderemos construir sentidos e novos significados nas relações. Consideramos a questão ambiental como ponto de partida para as discussões relativas aos valores, e, por isso, buscar novos caminhos e padrões de vida que considerem uma nova relação homem-natureza é se atentar a nosso contexto, ao nosso intrínseco pertencimento ao ambiente, mas também ao *outro*, ao nosso ato único e responsável no mundo com o mesmo (BAKHTIN, 2010). Porquanto, estando todos em interação, somos todos autores e responsáveis por nossos atos, e temos a necessidade de sempre dar existência e ouvir a voz desse outro para a construção dos sentidos em nossa vida e em nossa sociedade. Entendemos que o inacabado, o novo e o porvir fazem parte desta arquitetura, e que a abertura a mudanças e transformação é sempre possível de ser vislumbrada. Assim, as propostas de EA e sua intencionalidade na formação de cidadãos críticos e responsáveis, a decidirem ante as questões que envolvem a sociedade e a natureza, se adéquam a este ato responsável proposto por Bakhtin (2010).

Por isso, consideramos que a posição de não neutralidade do professor, frente às questões valorativas que envolvem nossa sociedade, visa inaugurar uma nova relação, em que se considera a alteridade do outro como um centro de valor, permitindo-se dar voz aos outros sujeitos. Ainda neste sentido, concordando com Bakhtin (2010), não há neutralidade em nenhum de nossos atos. Nossas enunciações estão sempre impregnadas de conteúdo-sentido, através dos signos ideológicos, e, já que não há neutralidade, devemos torná-la presente na sala de aula, ouvir as diferentes vozes e posicionamentos de cada um. Ao estar aberto a ouvir o outro e as diferentes vozes dos alunos, o professor parte do princípio de que todos colaboram com suas experiências e vivências, de forma que processo acaba influenciando na sua própria formação, bem como na formação e transformação do aluno, um e outro sujeitos únicos e atuantes em uma sociedade.

Desse modo, assumimos que a formação humana perante a educação em valores se articula aos pressupostos bakhtinianos. Acreditamos na construção de valores permeados nas

relações e nos diálogos, tratados intencionalmente e explicitados a partir da contextualização da problemática trazida na EA. Entendemos assim que, não havendo limites para esta formação, e sendo possível a transformação, pontuada pelo movimento dialético da sociedade, por que não promover intencionalmente em cada enunciação a produção de novos sentidos, comprometidos com o outro e com o ambiente, a fim de que haja a plena emancipação humana? É neste encontro primando pelo diálogo - mediado pela linguagem e pelos signos, que pontuamos nossa visão de construção de valores, no tocante à temática ambiental.

### **2.3 A contribuição dos autores na construção de um referencial de pesquisa**

Ao ressaltar os aspectos mais importantes das asserções de Vygotsky e Bakhtin, podemos compreender o outro e o diálogo como ponto de partida e chegada na formação humana. Ambos assumem estes conceitos como imprescindíveis nas relações dialógicas para o desenvolvimento (Vygotsky) e construção de uma concepção histórica e social da linguagem, para consciências ideologicamente críticas (Bakhtin) (FREITAS, 2005). Também os autores, ao buscarem propor bases para a construção de uma nova sociedade, têm em seus excertos afirmações que vislumbram a abertura ao novo e ao porvir, ressaltando o inacabamento do ser humano e seu caráter de eterna formação. Estes focos temáticos discutidos pelos autores ligam-se aos fundamentos teóricos e filosóficos apontados na EA, nos quais se afirma a importância de se rediscutir a relação entre sujeitos e destes com a natureza, buscando novas construções e mudanças ante o processo civilizatório atual.

Seja, portanto, na aprendizagem ou na formação ideológica dos sujeitos, há que se ressaltar o contexto histórico-social em que os sujeitos se inserem, compreendendo-o como formador da consciência. Assumimos, portanto, que as transformações vislumbradas na EA são possíveis em uma prática educativa que instaure o outro como centro de formação e transformação, em meio a uma língua viva e dinâmica, na ideologia do cotidiano. Com isso, afirmamos que as bases para compreensão da dimensão do diálogo e do *outro*, nesta pesquisa, podem ser assumidas a partir dos autores discutidos neste capítulo.

Consideramos que estes referenciais trazem a centralidade do diálogo de forma única pois nos remetem à palavra-ação nos enunciados, carregada de um sentido ideológico; sentido este que, através deste referencial, é possível de ser desvelado, em alguns de seus aspectos, tanto nas palavras do professor quanto dos alunos, e, até mesmo, na intencionalidade última do pesquisador.

Concordamos que a compreensão bakhtiniana, seja no diálogo cotidiano ou na pesquisa, implica sempre duas consciências, uma forma de diálogo que consiste em opor ao interlocutor a sua contrapalavra. (FREITAS, 2007a). Segundo Freitas (2007a), o papel do pesquisador está em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem das interlocuções da situação de pesquisa. Por isso, pesquisar também pode ser entendido como transformar a realidade, a partir do momento que o pesquisador desenvolve uma compreensão ativa e crítica de seu lugar e contexto únicos, seu lugar exotópico. Essa, portanto, é a posição da pesquisa na perspectiva sócio-histórico-cultural, uma compreensão que se realiza no encontro entre sujeitos, que faz emergir contradições e o novo, levando a um comprometimento, “uma vez que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável” (FREITAS, 2007b, p.36).

Diferentemente do processo de objetificação que as ciências naturais e positivistas trouxeram, o referencial aqui assumido permite que o outro tenha sua voz destacada e conservada no diálogo, que a pesquisa promova e seja um encontro entre sujeitos, concordando com Freitas:

Vigotski e Bakhtin são autores que realizam de fato um rompimento com a positividade das ciências de seu tempo (...) estabelecem uma ruptura epistemológica recuperando a unidade dos estudos do homem ao conciliar a dimensão objetiva (científica) com a dimensão subjetiva (não-científica). Esse rompimento significa considerar o homem como ser humano, não mais como objeto, encontrando a humanidade do homem-sujeito das ciências humanas (FREITAS, 2005, p.301).

Ademais, o referencial aqui posto, assumido como crítico, se propõe a um compromisso maior, além da compreensão da realidade, propõe sua transformação e a emancipação humana, inaugurando *outra* forma de fazer ciência, através da compreensão ativa e responsiva do outro (FREITAS, 2004, 2005, 2007a, 2007b). Segundo Freitas (2007b), a busca de um referencial nas ciências humanas com este papel transformador é, fundamentalmente, uma questão ética, pois pesquisar é assumir, refletir sobre a realidade, exigindo desta reflexão um compromisso político, um ato responsável (BAKHTIN, 2010), “assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade” (FREITAS, 2007b, p.32).

Bakhtin, ao se propor pensar a pesquisa como uma forma de compreender a própria condição do homem em sua totalidade (FREITAS, 2004, 2007a, 2007b), reitera o compromisso que o pesquisador assume, porquanto se vale da compreensão do homem como produtor de novos olhares e conhecimentos para a sociedade.

Neste sentido, por fim apontamos que estes referenciais se inserem em uma perspectiva de pesquisa que procura compreender as ações e mediações do ser humano presentes na linguagem, como um ato concreto e historicamente situado. Esta compreensão faz com que a pesquisa neste campo procure estabelecer o diálogo e a interlocução entre sujeitos como o principal foco de pesquisa, buscando elucidar os sentidos deste encontro e a realidade humana em uma perspectiva de totalidade. O olhar exotópico observado por Bakhtin permite ao pesquisador ir ao encontro do outro, mas, além disso, buscar sua própria compreensão do outro no processo de objetivação, conservando a alteridade.

Atentar-se ao outro em uma visão alteritária é construir o objeto de pesquisa de modo que sua compreensão possa ser um reflexo de uma parte da realidade, podendo trazer as contradições presentes na mesma, os anseios, problemas e as necessidades humanas. Assumir esta posição significa revelar a realidade através de uma face, de um olhar, e, perante estes, compreender e propor a transformação a partir de sentidos construídos em um tempo histórico-social para um evento. Também, assumir estes referenciais é dar luz ao novo e ao mesmo tempo conceber o inacabado, esperando o porvir e as contrapalavras a este texto. Concordando com as palavras de Geraldi:

Nesta perspectiva, fazer ciência é essencialmente construir significados, cuja validade ou rigor – ao contrário do que imaginávamos até meados do Século XX – somente se calcula no horizonte próprio das compreensões [teorias] que os engendraram. A continuidade do pensamento está sempre retomando estes significados para com eles construir novos significados (GERALDI, 2010, p.87).

De fato, assumimos que a compreensão proporcionada por este referencial permite-nos adotar, de forma incondicional, a abertura ao diálogo, admitindo que estas palavras se constituem em um elo na cadeia da comunicação, à espera das contrapalavras.

### 3 CAMINHOS DE PESQUISA

#### 3.1 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Essa pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, dada a necessidade da compreensão do processo da prática pedagógica dos professores. Esta abordagem, segundo Bodgan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), tem no ambiente natural sua fonte de coleta de dados. Há o contato direto do pesquisador com a situação estudada; os dados são essencialmente descritivos e todos os dados da realidade são considerados relevantes; a preocupação com o processo de pesquisa está acima do produto, e, indo ao encontro de nossos objetivos, o pesquisador foca sua atenção no significado que as pessoas dão as coisas e à vida, buscando sempre a perspectiva dos participantes.

A necessidade de encontrar professores que estivessem envolvidos com práticas educativas vinculadas aos nossos anseios de pesquisa levou-nos até um projeto de extensão<sup>6</sup>, denominado “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, que correspondeu a nossos interesses, pois visava, dentre outros objetivos, a formação continuada de professores com relação à temática ambiental e seu conteúdo valorativo. No projeto foi realizado um curso oferecido aos professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, entre Abril e Dezembro de 2010. A partir das reflexões realizadas neste curso, os professores participantes elaboraram propostas de ensino, as quais foram implementadas no segundo semestre de 2010.

Essas propostas de ensino constituíram uma oportunidade de produção de dados para a presente pesquisa<sup>7</sup>. Sua implementação, por parte de alguns professores, foi investigada pela pesquisadora, com a finalidade de registrar o trabalho com valores e a temática ambiental, permitindo uma apreensão destes momentos no interior dos diálogos e enunciações produzidas, bem como a produção de alguns sentidos à elas referentes.

---

<sup>6</sup> Projeto desenvolvido por docentes do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (IB/UNESP), *Campus* de Rio Claro.

<sup>7</sup> Os professores participantes do Curso de Formação Continuada, interessados na participação da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento no momento do início do curso. O projeto de pesquisa aqui proposto está vinculado a um projeto maior denominado “Educação Ambiental e o trabalho com valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente” e recebeu parecer favorável da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, protocolo 6798, de 30/10/2007, cumprindo as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IB/UNESP, instituído pela Portaria IB 86/98. Este projeto de pesquisa foi também aprovado pelo CNPQ em julho/2010, recebendo apoio financeiro para sua realização.

Foram escolhidas seis professoras dentro do grupo de participantes do curso de formação continuada, para que a pesquisadora acompanhasse o desenvolvimento de suas aulas. Dessas, três delas foram acompanhadas pela pesquisadora na construção de seus planos de aula, já que esta, fazendo parte da equipe executiva do projeto, esteve presente neste momento auxiliando-as além de observar suas aulas. As outras três professoras foram acompanhadas somente no desenvolvimento de suas aulas.

Mediante a descrição, contextualização e breve análise das práticas destas seis professoras, que será posteriormente apresentada, destacamos que, deste conjunto professoras, foram escolhidas três delas para uma análise mais aprofundada referente à produção de sentidos.

Os critérios de escolha deste pequeno número de sujeitos vinculam-se à proposta da pesquisadora de acompanhar o desenvolvimento e analisar a prática em cada um dos projetos destes, estudo aprofundado que exige que se contemplem apenas poucos professores, pois consideramos que “o consumo de tempo é inerente à necessidade de apreender os significados de eventos e comportamentos” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.164). Assim, nossa proposta de aprofundar o estudo em poucos e determinados sujeitos deve-se às necessidades relativas ao alcance desta compreensão no tempo objetivo destinado a um mestrado.

A escolha das professoras deu-se mediante o planejamento prévio de suas aulas e a compatibilidade dos horários em que estas foram desenvolvidas com as atividades da pesquisadora na Pós Graduação. Também foram escolhidas segundo critérios que pudessem representar os distintos temas de trabalho, desenvolvidos nos planos de ensino pelos grupos de professores, os quais serão explicitados adiante.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as pesquisas qualitativas possuem diversos procedimentos para a coleta e produção de dados, sendo a observação, participante ou não, a entrevista em profundidade e a análise de documentos, os procedimentos mais utilizados. Estes são decididos mediante sua melhor adequação à natureza do problema estudado e sua relação com a teoria, dentro do planejamento da pesquisa, e principalmente buscando responder as questões de pesquisa (GATTI, 2002; LUNA, 2002), lembrando-se sempre que o “pesquisador é o principal instrumento de investigação” nesta abordagem (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.160).

A observação direta dos fatos, comportamentos e cenários, para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.164), “permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes” e também o “registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial”.

Dessa forma, esta técnica adéqua-se à nossa proposta de pesquisa, possibilitando um contato próximo do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para compreensão do contexto destas observações são combinados outros instrumentos, como o diário de campo e a análise de documentos - estes identificados como “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.169).

Assim, para a coleta das informações, foram realizadas observações diretas das aulas das professoras, com gravações em áudio e vídeo, e a elaboração de um diário de campo. A gravação de áudio realizou-se através de um gravador presente todo o tempo junto à professora. A gravação de vídeo foi realizada pela própria pesquisadora, com uma filmadora disposta em um lugar específico da sala de aula, disponibilizado pela professora. Todas estas informações foram reunidas em um só arquivo e transcritas seguindo um mesmo padrão, procurando reproduzir com o máximo de fidelidade os diálogos e enunciados (entre professora e alunos) presentes na sala de aula. O diário de campo foi elaborado no momento das observações das aulas, registrando-se apontamentos da pesquisadora, impressões e fatos relevantes que tenham ocorrido na aula.

Para a análise, também foram utilizados os planos de aula elaborados pelas professoras, no decorrer do curso de formação continuada, servindo como embasamento para as posteriores análises de nosso estudo. Os planos de aula, considerados como documentos, permitem que se acompanhe o processo de construção das aulas, complementando as informações obtidas pelos outros métodos, podendo revelar aspectos novos do problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Todas as transcrições das aulas seguiram um mesmo padrão, procurando atentar-se para alguns aspectos centrais dos diálogos e enunciados na sala de aula. Baseando-nos no trabalho de Santos (2002), elaboramos uma legenda para a transcrição, a qual é explicitada detalhadamente no **Quadro 3**. Todos os trechos que serão trazidos posteriormente ao trabalho tiveram como referência esta legenda.

A produção e interpretação dos dados obtidos nas aulas foi realizada através da intensa leitura das transcrições das mesmas, juntamente ao diário de campo e os planos de ensino. Com isso realizamos uma análise inicial da prática das seis professoras acompanhadas, possibilitando-nos a escolha de três delas. Dessa escolha realizou-se para as três professoras um processo de análise dividido em duas etapas: 1) realização de um mapa de eventos de todas as suas aulas, identificando diálogos e enunciados importantes e caracterizando os diferentes conteúdos e momentos de trabalho das mesmas; 2) análise de alguns episódios de



ensino selecionados a partir de nosso interesse de pesquisa e analisados a partir da conceituação de Smolka (1993) e Martins (2006), sobre a produção de sentidos: a partir dos movimentos discursivos e das enunciações produzidas entre o professor e seus alunos.

Quadro 3: Legenda para as transcrições das aulas, adaptadas de Santos (2002).

<b>SIGLA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>A</b>	Aluno não identificado.
<b>A (número) ou Letra (referente à inicial do nome)</b>	Aluno identificado que recebe a mesma numeração pelo menos na mesma aula (A1, A2,...) ou aluno identificado pelo nome (A, G,...), que recebe a letra de sua inicial como forma de identificação.
<b>AA</b>	Quando houver a fala conjunta audível de mais de um aluno sobre um mesmo assunto.
<b>[xxx]</b>	Quando alguma fala é inaudível devido a distância do emissor em relação a fonte de recepção.
<b>[###]</b>	Quando muitos alunos falam juntos nas discussões e o som fica ininteligível e inaudível, devido fala conjunta de outros alunos ou excesso de ruído da turma.
<b>[...]</b>	Contém um comentário do transcritor, com algum esclarecimento sobre o contexto da aula como: conversas paralelas, alguma atitude do professor ou dos alunos.

### 3.2 A construção dos mapas de eventos

A realização de um mapa de eventos é definida como “uma transcrição ou representação de um evento, um ciclo de atividades ou um segmento da história de um grupo, construída pelos sujeitos através do processo dialógico e interacional” (NUNES-MACEDO, MORTIMER, GREEN, 2004, p.19). O mesmo permite “organizar seqüencialmente as diferentes etapas de interação e atividades ao longo da aula” e “examinar o desenrolar das interações discursivas entre professor e alunos, como também relacionar formas de explicar associadas a atividades realizadas” (MARTINS, NASCIMENTO, ABREU, 2004, p.99).

Entendemos, assim como Martins (2006), que os eventos não emergem naturalmente e que sua delimitação é um ato interpretativo, da interação entre pesquisador e material empírico, a partir de critérios como o referencial teórico e os objetivos da pesquisa. Assim, a partir do mapa de eventos, pudemos traçar um plano inicial das práticas docentes, suas estratégias e conteúdos, bem como os momentos mais marcantes do trabalho com o tema apontado, configurando-se uma base para a seleção e posterior análise dos episódios de ensino.

Assim, o mapa de eventos foi adaptado a partir das contribuições de Martins (2006). Um exemplo de nosso quadro, representando o mapa de eventos das aulas, pode ser visualizado no **Quadro 4**.

Quadro 4: Exemplo de um Mapa de Eventos, construído para a análise das aulas dos professores.

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução/ Revisão/ Apresentação de um novo tópico/ Desenvolvimento / Fechamento.	Gerenciamento/ Procedimental/ Conteúdos de Ensino/ Trabalho Específico com Valores.	Nº	Valores permeados às atividades ou presentes nos enunciados do professor ou alunos; dimensões do trabalho com valores enunciadas explicitamente.	Atividades de fala (professor e alunos).	Atividades gestuais (professor e alunos).

Uma tabela referente a cada uma das aulas das professoras escolhidas foi construída, dividindo-se a mesma em cinco colunas. A primeira coluna refere-se a “uma classificação funcional dos diferentes momentos pedagógicos da aula, tais como introdução, revisão, apresentação de um novo tópico, desenvolvimento e fechamento” (MARTINS, 2006, p.310). Na segunda coluna são identificadas, dentro de cada momento pedagógico, “atividades que se distinguem quanto à sua natureza” (MARTINS, 2006, p.310), a qual é dividida entre atividades de natureza gerencial ou conceitual pela autora, que as define como:

atividades de gerenciamento: fazer chamada, distribuir materiais, recolher trabalho de casa, dividir os estudantes em grupos e pedir silêncio. Atividades de caráter conceitual dizem respeito à leitura de um texto, realização de anotações no caderno, discussão e troca de idéias e à construção, compartilhada ou não, de explicações (MARTINS, 2006, p.310).

Em nosso trabalho, esta coluna foi adaptada para se adequar melhor à presente pesquisa. Acrescentamos a esta segunda coluna atividades de natureza *procedimental* que, de acordo Mortimer et al. (2007), são momentos em que o professor dá instruções para a realização dos trabalhos. Este descritor foi acrescentado devido à necessidade de explicitarmos melhor a riqueza destes momentos em que o professor orientava os alunos sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas, diferenciando-as das atividades gerenciais, de cunho mais genérico, não ligadas especificamente à atividade de ensino.

Propusemos também um refinamento do termo *atividades de caráter conceitual* para *conteúdos de ensino*, por considerá-lo mais adequado para expressar os diferentes momentos

do trabalho com valores, que envolvem, além de trocas de ideias, ligadas à dimensão cognitiva desse trabalho, também a troca de impressões, a exposição de sentimentos e emoções. Assim, concordando com Zabala (1998), consideramos que o ensino envolve conteúdos de natureza diferente que, embora interligados, é importante discriminá-los.

Também vimos a necessidade de acrescentar o descritor *trabalho específico com valores* nesta segunda coluna, no intuito de tornar clara a especificidade destes momentos que foram preparados e objetivados no plano de aula, bem como, alguns deles, vindos de nosso referencial teórico para a educação em valores, como estratégias específicas para o trabalho com valores (PUIG, 1998b). Ao adicionar este descritor, buscamos responder e explicitar nosso objetivo e questão de pesquisa, que apontam também para um trabalho específico com valores.

Na terceira coluna do mapa de eventos explicitamos por algarismos arábicos os turnos em que são expressos os respectivos enunciados referentes à classificação funcional e natureza das atividades ali apontadas. Os turnos de fala referem-se à alternância dos sujeitos falantes nos diálogos desenvolvidos na sala de aula (SANTOS, 2002). Vimos a necessidade desta apresentação dos turnos de fala para uma melhor localização da sequência de diálogos nas transcrições, bem como para a explicitação e noção de duração de ocorrência dos diálogos sobre um determinado aspecto, durante os eventos ali apresentados.

Em seguida, também buscando adaptar nosso trabalho aos objetivos da pesquisa, explicitando-os, criamos no mapa de eventos a coluna *dimensão de valores*. Nesta coluna são trazidos momentos em que essa dimensão emerge nas aulas, seja pela valorização do tema que estava sendo trabalhado, seja em relação ao clima da sala de aula, e, por fim, inclusive quando esteve ligado a um procedimento ou dimensão específica do trabalho com valores (BONOTTO, 2008a), este já indicado na coluna relativa às atividades. Com isso, buscamos registrar esses diferentes modos a partir dos quais essa dimensão se faz presente na sala de aula.

Na quinta coluna, chamada de modos semióticos, procuramos expressar as diferentes formas de comunicação entre professor e alunos, as quais ocorrem não somente pela fala, mas por diferentes modos, tais como o visual e gestual, concordando com as asserções de Bakhtin (2006) a respeito das enunciações e da produção de sentidos. Assim, esta coluna é dividida entre *verbal* e *não verbal (gestual)*, e procurando explicitar as principais nuances e momentos destes aspectos, principalmente aqueles que explicitam os diálogos e reflexões realizados pelas professoras que se destacaram no desenvolvimento do projeto e do tema (EA e o trabalho com valores). Cabe ressaltar, neste momento, que a coluna nomeada por *não verbal*

(*gestual*) foi trazida e preenchida quando a gravação do vídeo apontou aspectos detectáveis para as asserções, visto que, quando as filmagens foram realizadas, o foco principal a ser detectado eram os conteúdos das falas, por isso nem todos os componentes não verbais puderam ser expressamente detectados.

Destacamos que nas colunas dimensão de valores e modos semióticos/verbais são trazidos alguns exemplos de enunciados/diálogos que a pesquisadora considerou pertinentes para a realização e construção de um panorama ao mesmo tempo geral e direcionado à explicitação dos objetivos da pesquisa. Algumas discussões pontuais são também destacadas nos mapas de eventos, indicando reflexões já iniciadas pela pesquisadora acerca do trabalho da professora.

### **3.3 Analisando os diálogos e construindo sentidos**

A análise dos diálogos realizada se baseia na perspectiva que Smolka (1993) e Martins (2006) desenvolvem em seus trabalhos, e permite-nos compreender os diálogos e a produção de sentidos nos episódios de ensino<sup>8</sup>, a partir de referenciais de Vygotsky e Bakhtin.

Desse modo, partimos nossa análise da identificação de episódios de ensino mais significativos no trabalho com a EA e valores, dentre os eventos acontecidos na sala de aula, tendo como base os mapas de eventos construídos. Esta escolha remete a momentos, diálogos, enunciados e atividades que se mostraram ricos para uma análise mais detalhada dos movimentos discursivos entre professor e alunos, quando a dimensão de valores foi tratada.

A produção de sentidos foi empreendida a partir do encontro entre a pesquisadora e os dados construídos na pesquisa, de acordo com Martins (2006). Concordamos com a autora ao afirmar que a pesquisa é ela própria um processo de interação discursiva e construção de sentidos “pelo qual os dados são construídos a partir de registros de observação (...) que exige dos investigadores a explicação da natureza do seu interesse ao longo de todo processo de investigação” (MARTINS, 2006, p.300).

---

<sup>8</sup> Adotamos a definição de episódios como recortes de sequências discursivas relacionadas ao foco central da investigação (GÓES, 2000, SANTOS E MORTIMER, 2009). Em nosso caso são situações significativas que interessam à investigação como momentos em que o professor discute explicitamente a questão ambiental e os valores, situações em que há um trabalho diferenciado do professor, ou ainda que apontam para uma riqueza na produção de sentidos. Este contexto, responsável pelo aparecimento dessas situações significativas pode ser definido como um “episódio” de construção de significados em sala de aula (MORTIMER, 2000). Aqui, esses recortes corresponderam a sequências de interações discursivas entre professor e alunos durante as aulas.

Para isso, verificamos que esta compreensão envolve todo o processo de preparação dos planos de aula, bem como a observação das aulas propriamente ditas, além do contexto mais amplo/remoto no qual essa atividade se insere, como aponta Martins (2006):

Os sentidos que construímos para as interações emergem a partir das relações percebidas em três níveis: (i) dos episódios (eventos específicos realizados por interações localizadas); (ii) de aspectos do contexto empírico imediato (padrões e sequências observadas em contextos de interação estendidos, por exemplo, a aula); (iii) de aspectos mais globais do contexto empírico remoto (por exemplo, o discurso das recomendações curriculares) (MARTINS, 2006, p.309).

Consideramos que, ao realizarmos o mapa de eventos das aulas das professoras, já identificamos suas intenções em cada atividade e seus objetivos em cada evento, bem como o conteúdo, estratégias e procedimentos por elas trabalhados. Com isso, iniciamos uma contextualização destes episódios já nos mapas de eventos, onde é detalhado e analisado brevemente todo o trabalho do professor.

Ainda no intuito de demarcar com clareza o acontecimento de cada episódio, será feita também uma contextualização da abordagem do tema que o professor realiza em cada um deles. Compreendemos o termo *abordagem* como sendo a forma como o professor conduz os diálogos naqueles momentos evidenciados nos episódios de ensino, compreendendo-os, seja em momentos em que o professor é *mais diretivo* em sua fala quanto à afirmação de valores, com ou sem argumentação, justificando-os, ou em momentos em que ele é neutro, sendo *menos diretivo* em sua fala e abrindo espaço para as variadas ideias, argumentos e valorações.

Esta conceituação será discutida em virtude de sua importância quando tratamos do conteúdo valorativo, de uma construção de valores que aponte para a participação e autonomia dos estudantes, mas também para o posicionamento do professor frente a determinados conteúdos valorativos.

A respeito disso, Mortimer e Scott (2002), ao desenvolverem uma ferramenta para a análise das interações discursivas dos episódios de ensino de aulas de ciências, consideram a importância da abordagem comunicativa que o professor realiza nas aulas, pois afirmam que aí se insere a intencionalidade do professor, bem como a oportunidade para que os alunos participem conjuntamente na construção do conhecimento. Assim também consideramos sua importância para o trabalho com valores e partimos de algumas considerações dos autores para encaminharmos uma análise da abordagem dos episódios a respeito dessa dimensão.

A análise dos episódios, baseada em Smolka (1993), que se apropria do movimento discursivo entre os falantes para realizar asserções, propõe-nos alguns pontos para esta perspectiva:

procurar identificar diferentes vozes que entram em contato no processo de elaboração conjunta do conhecimento. Como pensar a construção de conhecimento na dinâmica interativa, discursiva? Quem fala? De que lugares? Que vozes podem ser ouvidas? Interessa-nos não apenas apontar ou descrever estas vozes, mas analisá-las no contexto de sua produção (SMOLKA, 1993, p.6).

Esta análise nos permite compreender as diferentes vozes e visões de mundo presentes nos discursos de professores e alunos, bem como a intencionalidade do docente ao conduzir o assunto. Por isso, Smolka (1993, p.7) aponta que nos movimentos discursivos é possível “identificar marcas de uma prática pedagógica que, no jogo instrução/construção, privilegia a interação e possibilita a explicitação de formas coletivas de construção do conhecimento”.

Considerando o discurso verbal como importante instrumento para a análise das práticas docentes, Smolka (1993, p.7) assume que “a significação se produz na dinâmica das interações verbais” e privilegia em seu estudo o que chama de processos de enunciação como lugar de produção de conhecimento e de sentidos, propondo o movimento discursivo como objeto teórico-metodológico. Partindo de uma perspectiva bakhtiniana, a autora entende que nesta análise é possível considerar aspectos não só da estrutura cognitiva dos sujeitos, mas do jogo de interesses sociais, por meio dos signos ideológicos, expressões dos mesmos, contendo sua visão de mundo e contexto histórico-social.

Entendemos que a análise deve ser a mais detalhada e aprofundada possível, envolvendo não só o conteúdo verbal dos signos, mas também seu conteúdo extra-verbal (BAKHTIN, 2006). Concordamos com Cereja (2005, p.218) ao afirmar que: “os sentidos do signo ou do enunciado, isto é, seu tema, só pode ser tomado se se levar em conta o enunciado concreto”, o qual vai além dos elementos linguísticos, sendo consideradas as escolhas sintáticas e fonéticas, entonação e, além disso, a identidade dos interlocutores, a finalidade da enunciação, o momento histórico, fundamentais para a compreensão dos sentidos. Portanto, através das gravações em vídeo das práticas docentes e de uma contextualização da produção de suas práticas, como já explicitamos, procuraremos abranger nesta análise, na medida do possível, as dimensões extra-verbais do discurso.

Adotando como objeto de estudo o diálogo por meio das interações verbais em sala de aula e a produção de significados na construção do conhecimento e de sentidos, Smolka

(1993, 1997) caracteriza os processos enunciativos como reflexo das interações em sala de aula, interações estas que promovem a participação e trocas entre professor e alunos.

Smolka (1990, p.54) conceitua sua compreensão de interação na sala de aula, chamando-a de *prática discursiva*, sendo esta “ancorada e redimensionada nas/pelas concepções de mediação semiótica” de Vygostky e no “princípio dialógico” de Bakhtin. Este entendimento da prática discursiva e processos enunciativos, vislumbrado pela autora, nos possibilita relacioná-lo aos processos de interação discursiva identificados por Mortimer e Scott (2002), considerando que ambos se fundamentam nos conceitos de mediação semiótica de Vygotsky e no princípio dialógico de Bakhtin, trazendo as noções fundamentais para a construção do conhecimento: a produção do signo e a participação do outro.

Os estudos de Smolka (1993, 1997) buscam nos discursos “os modos de elaboração de conhecimentos e os modos de produção de sentidos” com o intuito de “compreender como se configuram e se instauram, no e pelo discurso, sujeitos e objetos de conhecimento” (SMOLKA, 1997, p.30). A autora procura também caracterizar, em suas análises, “as relações sociais/textuais e as condições de produção que as constituem” (SMOLKA, 1997, p.30).

Entendemos, por fim, que na construção de valores as *interações discursivas* ou *processos de enunciação*, ou ainda *movimentos discursivos*, são de grande importância, já que focamos o papel central do diálogo e das enunciações neste trabalho. Além disso, estes conceitos representam um importante foco de análise para a compreensão das práticas que envolvem esta temática. Considerando os aspectos apontados anteriormente sobre os conceitos que envolvem estes termos e assumindo que ambos dizem respeito ao mesmo objeto de estudo – os diálogos, adotamos no texto o termo *diálogos*, como forma mais usual.

Consideramos que a análise dos diálogos nos episódios nos permitirá captar esse *movimento discursivo* de que trata Smolka (1993), que se dá na sala de aula. Aproximamo-nos assim do processo de enunciação, lugar de produção de sentidos, lembrando aqui, a partir do referencial adotado, que dessa produção fazem parte os pesquisadores que estão por trás dessa investigação (MARTINS, 2006).

A partir desta perspectiva de análise, teremos a possibilidade de compreender a prática docente de uma maneira mais ampla e múltipla, do ponto de vista dos diálogos estabelecidos para a construção de significados, adentrando na experiência da construção de alguns sentidos, que emergem do encontro da intencionalidade e pressupostos de nossa pesquisa, junto àqueles presentes na prática docente envolvendo a temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

Com isso, a seguir, desejando contextualizar e reconhecendo a importância da realização da mesma para o referencial aqui adotado, prosseguiremos com a apresentação mais detalhada do projeto de extensão e do curso de formação continuada frequentado pelos professores participantes da pesquisa, no ano de 2010.

### **3.4 O Curso de Formação Continuada: “Educação Ambiental e o trabalho com Valores”**

Neste momento, apresentaremos o curso de formação continuada “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, para o desenvolvimento das práticas docentes que compõem este trabalho. Ressaltamos que nossa pesquisa não objetiva avaliar este curso, mas apresentá-lo como parte do contexto no qual as práticas dos professores foram construídas.

Segundo Bonotto e Carvalho (2012), o projeto de extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Estadual Paulista – UNESP, desde 2008 tem se voltado à formação continuada de professores acerca desta temática. Buscando articular no processo formativo a experiência e o diálogo entre todos os participantes, o projeto envolve, além dos professores da escola de ensino fundamental, alguns professores da universidade, graduandos e pós-graduandos.

Na experiência do desenvolvimento deste projeto em 2010, os professores participaram de um curso de formação continuada de 30 horas (vide divulgação do curso, **ANEXO 1**), o qual, em função do pouco tempo disponível para as atividades previstas, foi complementado por um ciclo de estudos, também de 30 horas. Os professores se reuniam uma hora por semana em um horário comum dentro do então denominado HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), em uma determinada escola da rede pública estadual de ensino fundamental (BONOTTO e CARVALHO, 2012).

Consideramos como ponto de partida para a escolha desses professores como sujeitos dessa pesquisa sua participação neste curso, uma disponibilidade de trabalho e o interesse pelo tema em questão, explicitados no momento da inscrição, a qual foi aberta a todos os professores que lecionavam em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino (DE), Região Limeira. No **Quadro 5** elencamos os professores participantes do curso, segundo a disciplina que ministravam e a escola que lecionavam, sendo que todos eles possuem acima de onze anos de exercício de profissão.

Outro fator em que nos apoiamos para a escolha desses professores foi o fato de que o curso apresentou-se como um momento propício para que esses professores vivenciassem e refletissem sobre a temática ambiental e o trabalho com valores. Considerando os já referidos



desafios perante o trabalho com este tema, estes momentos de reflexão constituíam um diferencial para estes professores. Além disso, de acordo com a proposta do curso, sua finalização previa a possibilidade de desenvolvimento de uma proposta concreta de um plano de ensino para o trabalho com o tema, situação propícia para o acompanhamento e observação dos professores em seus processos e práticas de ensino.

Quadro 5: Relação dos professores participantes do curso de formação continuada Educação Ambiental e o trabalho com valores, no ano de 2010, de acordo com as escolas, disciplinas e tempo de atuação.

PROFESSORES	ESCOLAS	DISCIPLINAS	TEMPO DE ATUAÇÃO
Prof. G	EEBP	Ciências	18 anos
Prof. El	EEHLM	Língua Portuguesa	20 anos
Prof. F		Inglês	22 anos
Prof. L		Matemática	11 anos
Prof. M.C.*		Língua Portuguesa	Não mencionado
Prof. W		Arte	Não mencionado
Prof. A		Geografia	23 anos
Prof. C		EEJAS	História
Prof. E.M.	EEJS	Língua Portuguesa	22 anos
Prof. E.A.*		Língua Portuguesa	11 anos
Prof. M		Arte	26 anos
Prof. S.A.		Arte	24 anos
Prof. Si		História	16 anos
Prof. S		Língua Portuguesa	22 anos
Prof. E	EEMAA	Ciências	27 anos
Prof. G.R.	EEJC	Arte	Não mencionado

\*Ambas as professoras não finalizaram o curso com a proposta de ensino.

De acordo com o **Quadro 5** participaram deste curso professores de seis escolas pertencentes à DE referida. Estes pertenciam a diversas áreas curriculares, entre elas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, Ciências, Matemática e Inglês, sendo um total inicial de dezesseis professores. A dinâmica do curso se estruturou em promover a discussão e reflexão sobre diferentes temas envolvendo a questão ambiental, aproximando os docentes do universo da temática ambiental e seu conteúdo valorativo, durante o primeiro semestre letivo. Esta reflexão privilegiou, num primeiro momento, a apreciação estética de obras de arte que permitiam alguma relação com questões ambientais (poemas e vídeos), seguida pelo aprofundamento teórico em textos que analisavam o tema tratado, ocorrendo, ao final, momentos de discussão e reflexão a respeito das práticas docentes.

No segundo semestre letivo, privilegiou-se o momento da elaboração das propostas de ensino. O grupo de professores foi dividido em quatro subgrupos de trabalho, com quatro integrantes cada um, sendo um subgrupo formado por três integrantes. A constituição destes

subgrupos valeu-se da intencionalidade de unir diferentes áreas curriculares representadas pelos professores no mesmo grupo, considerando a inserção da temática ambiental no currículo como um tema transversal, além de sua abordagem ser compreendida por nós como interdisciplinar e, a partir da reunião de professores de diferentes disciplinas, essa abordagem no plano poderia ser facilitada.

A partir do momento desta divisão, durante dois meses os subgrupos passaram a ser acompanhados em cada encontro por integrantes da comissão organizadora e executiva do curso (professores e alunos da universidade), os quais participavam e auxiliavam nas discussões e reflexões para o encaminhamento da proposta de um plano de ensino construída em conjunto.

Nestes encontros nos subgrupos, buscou-se primeiramente um tema a ser tratado, que fosse de interesse e representativo de todo o grupo, contemplando a temática ambiental e seu conteúdo valorativo. Assim, os subgrupos desenvolveram as seguintes propostas de ensino: “FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro”; “A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari”; “Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?” e “O alimento nosso de cada dia”, tema este que a pesquisadora, sendo parte da equipe executiva, esteve envolvida como participante no subgrupo no momento de sua elaboração. A oportunidade de a pesquisadora encontrar-se no referido grupo refere-se à disponibilidade que as professoras dele participantes tinham em se reunir um pouco mais tarde, no mesmo dia e local, colaborando para a participação da pesquisadora, que cursava uma das disciplinas da pós-graduação na ocasião.

A partir destes assuntos, desenvolveu-se um conjunto de aulas, com diferentes estratégias e conteúdos para envolver o trabalho nas diferentes dimensões da EA, segundo Carvalho (2006), desejando abranger e articular as dimensões de conhecimentos, valores e a participação política. Além disso, procuraram incluir e desenvolver no plano de ensino alguma estratégia específica para o trabalho com valores, seguindo aquelas detalhadas por Puig (1998b). Assim, reconhecemos a possibilidade que o curso trouxe aos professores de construir um plano de ensino com o intuito de referir-se e trabalhar intencionalmente a temática ambiental e seu conteúdo valorativo. Os professores planejaram o número de aulas necessárias para tal desenvolvimento, considerando o número de horas/aula de suas disciplinas, bem como as possibilidades de articulação com o currículo em andamento.

No momento de aplicação dos planos de ensino, foi decidido que a pesquisadora acompanharia o subgrupo de professoras do qual fazia parte durante a fase de construção do plano de ensino. Além destas professoras, decidiu-se que esta acompanharia uma professora<sup>9</sup> de cada subgrupo. Esta decisão foi realizada com a intenção de possibilitar uma ampliação do foco de análise dos temas abordados, já que naquele momento não havia sido definido qual seria o direcionamento quanto às análises posteriores, ou seja, quantos professores, de quais subgrupos ou temas de trabalho de fato seriam analisados na pesquisa. Com isso, o total de seis professoras foi acompanhado pela pesquisadora durante a implementação de seus planos de ensino.

É importante ressaltar que este acompanhamento se limitou às gravações em vídeo e ajuda referente à montagem de equipamentos multimídia, ou de impressão de materiais necessários às aulas. O intuito principal era evitar que a participação da pesquisadora interferisse no andamento das aulas, para que estas se desenvolvessem tal como os professores haviam programado, embora sabendo que a presença da mesma, juntamente com a câmera filmadora e gravadores nas aulas iniciais, trouxesse certo ambiente diferenciado e algum estranhamento nos alunos e professora.

Mediante esta contextualização, apresentamos a seguir, nos resultados: uma caracterização geral do início dos trabalhos de elaboração dos planos de ensino; o desenvolvimento dos trabalhos de todas as professoras participantes da pesquisa, apresentando, discutindo e analisando brevemente algumas de suas principais características, como justificativa para a posterior escolha das professoras que tiveram suas práticas analisadas segundo nossa proposta de pesquisa; a análise e discussões das três professoras selecionadas de acordo com seus episódios de ensino escolhidos por meio do mapa de eventos construído para suas aulas. Por exigências éticas seus nomes foram omitidos, e para sua identificação serão utilizadas letras do alfabeto.

---

<sup>9</sup> Esta escolha foi realizada a partir da análise do planejamento dos horários das aulas que seriam lecionadas pelos professores em relação à compatibilidade dos horários em que estas foram desenvolvidas com as atividades da pesquisadora na Pós-Graduação, sem que professores de um determinado subgrupo fossem privilegiados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destacamos, inicialmente, alguns aspectos referentes ao processo de elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino, os quais consideramos relevantes de serem tratados por apresentarem-se como desafios semelhantes a todo grupo de professoras, bem como para a melhor contextualização e análise do desenvolvimento de suas práticas.

Um dos desafios a serem apontados para o desenvolvimento das propostas de ensino refere-se à necessidade de articular o projeto a ser desenvolvido para o ensino do conteúdo curricular que estaria sendo trabalhado naquele semestre. Em alguns casos houve adaptações ao que seria oferecido aos alunos como atividades já programadas pelo conteúdo, em outros casos o conteúdo da disciplina foi totalmente deixado de lado para o desenvolvimento do projeto. Neste sentido, algumas disciplinas com mais horas/aula durante a semana (Língua Portuguesa e Matemática) puderam ser beneficiadas em termos deste breve momento de omissão do conteúdo da disciplina, em relação às disciplinas que apresentavam menos horas/aula durante a semana (Ciências e Inglês, por exemplo). Pensando nestes fatores, a equipe organizadora do curso propôs o desenvolvimento de seis aulas, que poderiam se estender ou não, dependendo das possibilidades apresentadas na organização dos subgrupos e das disciplinas.

Acrescentamos o desafio apresentado pelos professores em buscar os temas de trabalho, apontado na necessidade de aprofundamento teórico em determinadas áreas e discussões acerca dos temas. Também reconhecemos certa dificuldade destes em explicitar no papel cada item da proposta de ensino, visto que, embora este seja um procedimento das atribuições do professor, o mesmo acabou se tornando automatizado, ou mesmo relegado a um segundo plano, devido às diversas outras atribuições presentes no dia a dia do docente.

Ressaltamos ainda outra dificuldade apresentada na fase de elaboração dos planos: o fato da proposta para o desenvolvimento ser interdisciplinar, com o intuito, por exemplo, de que o professor de Matemática abrangesse em sua disciplina conteúdos de Artes e Ciências, porém com maior ênfase na sua disciplina de origem. Isto trouxe diversos questionamentos pelo fato dos professores terem que aprofundar seus estudos, não somente no tema tratado em relação à temática ambiental e ao seu conteúdo valorativo, mas também foi necessário o aprofundamento deste tema nas diferentes disciplinas curriculares. Algumas vezes as professoras embarçaram-se na explicação e apropriação de conceitos referentes a outras áreas curriculares que não a sua, como, por exemplo, ao tratar de conceitos biológicos, como de fotossíntese, alguns conceitos de ecologia, e conceitos como de clima e temperatura. Este

desafio certamente se apresenta a muitos professores de outras áreas curriculares ao trabalharem de maneira interdisciplinar, o que, fazendo parte das propostas de EA, apresenta-se também como um desafio aos educadores, já discutido por outros autores, tal como Amaral (2004).

#### 4.1 Caracterização geral das professoras participantes da pesquisa.

No **Quadro 6** apresentamos as seis professoras participantes da presente pesquisa, relacionando-as ao tema do plano de ensino que desenvolveram, à série trabalhada, ao número de aulas que utilizaram para seu desenvolvimento e à disciplina que lecionavam, respectivamente.

Quadro 6: Relação das professoras participantes da pesquisa e seus respectivos temas de trabalho, séries, número de aulas e disciplina.

Professora	Plano de Ensino	Série/ano	Número de aulas referentes ao projeto	Disciplina
El	FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro	6ª série / 7º ano	12 aulas	Língua Portuguesa
S	A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari	7ª série / 8º ano	8 aulas	Língua Portuguesa
G	Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?	8ª série / 9º ano	6 aulas	Ciências
L	O alimento nosso de cada dia	6ª série / 7º ano	12 aulas	Matemática
F		5ª série / 6º ano	10 aulas	Inglês
Es		5ª série / 6º ano	8 aulas	Ciências

A partir deste quadro, caracterizamos o trabalho de cada uma destas professoras, com o intuito de identificar algumas nuances que se mostravam importantes e coincidentes com nosso objeto de pesquisa, a fim de que pudéssemos ter subsídios para a escolha de três professoras e aprofundar nossas análises, segundo nosso referencial teórico-metodológico.

A seguir, apresentamos cada um dos planos de ensino desenvolvido pelas professoras, com seus objetivos e principais conteúdos e estratégias abordados, além de alguns aspectos gerais do desenvolvimento de suas aulas, tais como clima de sala de aula, pontos que se destacaram em relação aos diálogos referentes ao tema e aspectos da abordagem da temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

#### **4.1.1 Professora El - FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro**

Este tema foi desenvolvido por um subgrupo de professoras que correspondiam às áreas curriculares de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte. Segundo o plano de ensino (ANEXO 2), o tema teve como objetivos: compreender a importância da Floresta para Rio Claro, em seus aspectos ambiental, cultural e histórico; valorizar o potencial paisagístico, a partir do resgate do valor histórico; construir novos padrões de relacionamento com o meio natural.

A professora que foi acompanhada pela pesquisadora atua na área curricular de Língua Portuguesa. Diferentes atividades foram desenvolvidas com uma turma de 6ª série / 7º ano em doze aulas, sendo elas: a expressão artística dos alunos em relação ao que conheciam ou imaginavam sobre a FEENA (Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade – uma Unidade de Conservação (UC), existente no município); trabalho com informações históricas sobre a FEENA, após um trabalho de campo na UC; síntese dos conhecimentos mais importantes identificados na visita e trabalho explícito com valores através de um dilema (baseado nos dilemas morais de Puig (1998), como uma estratégia específica para o trabalho com valores). Finalizando, houve uma apresentação de fotos, solicitadas previamente aos alunos, com o intuito de destacarem alguma imagem que lhes chamara a atenção durante a visita à FEENA, a qual tivesse despertado algum sentimento ou emoção.

No trabalho desta professora destacamos a sua relação com os alunos: um clima de respeito mútuo e compreensão eram visíveis desde a primeira aula. Esta professora motivava os alunos à participação nas aulas sem autoritarismos; o diálogo era presente de forma muito intensa, quando os trabalhos eram solicitados; as vozes dos alunos eram ouvidas pela professora, suas ideias eram valorizadas e faziam parte das aulas. É preciso enfatizar também a forma como a professora se fazia presente nas aulas, sendo mediadora dos diálogos e trazendo sempre sua intencionalidade na condução dos mesmos.

As reflexões que indicaram a questão ambiental como um problema foram discutidas de forma focalizada na FEENA, como uma UC, sem que se extrapolasse o tema para todas as outras florestas. Nos momentos abertos à discussão, a professora conduziu os alunos a conhecerem criticamente os diferentes pontos que implicam na conservação da FEENA. Um destes diálogos referiu-se à diminuição da área da UC, cedendo lugar para outras construções, e neste se destaca o momento em que a professora pondera que a relação do homem com a floresta pode muitas vezes ser contraditória.

Nas discussões, principalmente durante visita à FEENA, foi mais focado o conteúdo biológico, dos conhecimentos relacionados à floresta, como argumentos necessários a sua valorização. O conteúdo valorativo foi destacado pela atividade do dilema, no qual os alunos se posicionaram e argumentaram sobre a possibilidade de criação de um parque de diversões no espaço em que se situa a FEENA. A professora problematizou bem o dilema, deixando um caráter de escolha aos alunos, ponderando as consequências de cada aspecto da escolha. Em um primeiro momento, todos os alunos se posicionaram contra a implantação do parque, procurando exaltar o valor da floresta e de sua conservação, como patrimônio que ela representa para a cidade.

Outro momento que o conteúdo valorativo foi explorado se deu durante a visita à FEENA, na ocasião em que a professora orientava os alunos a fotografarem o que lhes chamara a atenção, seja pelo lado positivo ou negativo, despertando alguma emoção, ressaltando assim o envolvimento afetivo com o lugar. Em função da pressa com que a atividade foi realizada, a atividade de apreciação foi mais bem explorada durante a projeção destas fotos dos alunos, em que estes eram solicitados pela professora a falarem o porquê registraram aquela imagem e o que sentiram. Expressões muito bonitas apareceram na fala dos alunos, o que foi realçado pelas frases poéticas que a professora colocou em meio à apresentação das fotos. Este foi o momento de finalização do projeto, o qual se destacou muito pelo envolvimento dos alunos que, mesmo com timidez, expressaram seus sentimentos em relação às imagens. Vencer esta barreira de se expor frente aos colegas foi algumas vezes difícil, mas consideramos que muito se deve ao clima de compreensão e respeito mantido pela professora em sala de aula.

Finalizando, reconhecemos nesta professora que o intenso envolvimento com seus alunos e o clima mantido em sala de aula possibilitaram diálogos construtivos e pertinentes ao tema. A professora se posicionou explicitamente ao tratar o tema e a afetividade que a ligava aos seus alunos e o clima de respeito sempre presente permitiu um grande envolvimento destes durante as aulas. A conquista desta ligação afetiva certamente possibilitou que o trabalho com valores permeasse as práticas desta professora e a valorização da UC se tornasse a finalidade do conjunto das atividades realizadas.

#### **4.1.2 Professora S - A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari**

O tema desenvolvido no plano de ensino (**ANEXO 3**) deste subgrupo, composto por professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História, teve como objetivos:

reconhecer a necessidade da participação ativa, individual e coletiva nas ações e decisões que afetam o meio ambiente em que vivemos; identificar na obra de Portinari a relação afetiva com o lugar em que vivemos.

A professora participante da pesquisa leciona a disciplina curricular de Língua Portuguesa. O projeto foi desenvolvido em oito aulas duplas, com uma turma de 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, iniciando com uma explanação sobre a biografia e as obras de Portinari que iriam ser trabalhadas. Após isto, a professora dividiu os alunos em grupos, propondo os trabalhos com as seguintes obras de Portinari: “Ronda infantil”, “Noite em Brodóski” e “Paisagem de Brodóski”. Os trabalhos pedidos aos grupos foram: a releitura das obras; resposta às questões sobre aspectos e sensações ao observarem as obras; escrita de um poema ou paródia de uma música. Ao final, a professora projetou um vídeo sobre a vida de Portinari e sua ligação afetiva com a cidade em que vivia.

O clima da sala de aula estabelecido entre professora e alunos era de cordialidade e respeito em alguns momentos, e, em outros momentos, caracterizado por uma maior agitação, dispersão e indisciplina. A professora esforçava-se para cativar os alunos pedindo diversas vezes a atenção para realizarem os trabalhos propostos. Esse esforço, quando não conquistado amigavelmente, valia-se algumas vezes de ameaças feitas aos alunos sobre diminuição de nota, exclusão do projeto e até mesmo da sala de aula. Do ponto de vista interativo, os alunos trabalharam em grupos a maior parte do tempo do desenvolvimento do projeto, o que possibilitou uma maior interação entre eles, mas o papel da professora acabou se esvaziando de sentido nesses momentos, pois todo o trabalho e discussões ocorriam nos grupos, não havendo muitos momentos construtivos de exposição dos trabalhos realizados, para toda a classe.

As discussões referentes à temática ambiental limitaram-se a serem buscadas na relação valorativa que Portinari estabelecia com seu local de origem. Não houve uma problematização da questão ambiental e nem dos retratos de crítica social contidos nas obras do pintor. Assim, a tematização do conteúdo valorativo foi ligado à valorização do lugar de Portinari, não sendo trazido claramente aos aspectos do nosso lugar *hoje*, os problemas e possíveis soluções. Em alguns momentos, observou-se na fala da professora algumas dificuldades no trabalho com o tema, como quando orientava um aluno a fazer a releitura da obra: “*o que é defeito pra você na natureza?*”. Neste caso, a professora procurava se referir aos problemas de nossa sociedade que trazem efeitos negativos à natureza, porém nesta afirmação não pôde explicitar ao aluno a ideia central de que os problemas se encontram em nosso modelo de sociedade, não na natureza.



O conteúdo valorativo foi, portanto, apresentado, mas não houve atividades para o trabalho mais explícito e intencional com esta dimensão. As ocasiões que mais se aproximaram de um conteúdo valorativo foram quando a professora dizia que Portinari era ligado ao lugar em que vivia e que por isso o retratava em suas obras. Dizia também aos alunos que se eles gostavam do lugar em que viviam poderiam representá-lo na releitura da obra e nas outras atividades pedidas, como, por exemplo: *“Se o Portinari fez as obras pensando no lugar onde morou, por que vocês também não relacionam com o lugar onde moram”*; *“O que vocês acham que pode mudar na vida de vocês para relacionar com a obra de Portinari e o tema do meio ambiente?”*. Nestes momentos, consideramos que houve uma aproximação da dimensão afetiva do trabalho com valores junto a uma reflexão sobre a própria vida dos alunos, esta última vinculada à dimensão cognitiva.

Alguns aspectos do conteúdo valorativo apareceram nas releituras das obras de Portinari realizadas pelos alunos a partir de sua apreciação, e outras formas de valorização apareceram ainda nas paródias de músicas e nas poesias. Consideramos importante ressaltar esta evidência do conteúdo valorativo, mesmo que a professora não tenha discutido essa questão explicitamente com os alunos. Analisamos que o conteúdo valorativo possa ter aparecido nos trabalhos dos alunos devido à relação mais direta entre a afetividade e a apreciação estética, através das obras de arte.

Avaliamos que o diálogo esteve mais presente entre alunos-alunos do que entre professor e alunos, visto que o trabalho em grupo ocupou quase todo o tempo de atividade em sala de aula, permitindo essa maior proximidade entre os alunos. Esta forma de trabalho adotada talvez tenha prejudicado uma relação e interação maior da professora com os alunos, para explicações e condução de discussões, no sentido de construir novos significados para o tema em questão.

Em síntese, destacamos o empenho da professora, assim como das demais professoras acompanhadas, para o trabalho com o tema, pois, além de não ser de domínio de seus conhecimentos mais imediatos, traz consigo a difícil problematização da temática ambiental a partir da dimensão da apreciação estética. Essa dificuldade foi identificada em diversos momentos durante o desenvolvimento das aulas, seja na ligação com o tema tratado seja no trabalho mais explícito com os valores. Mesmo assim, percebemos que a professora se envolveu nos trabalhos para que ocorressem satisfatoriamente até sua finalização.

#### **4.1.3 Professora G – Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?**

Neste subgrupo, formado por professoras de Língua Portuguesa, Ciências e Arte, foi desenvolvido o tema que envolvia a questão da sustentabilidade nas cidades (Plano de Ensino, **ANEXO 4**), com os seguintes objetivos: investigar os perfis da cidade de Rio Claro (médio porte) e São Paulo (metrópole) para identificar problemas ambientais e problemas sociais gerados pelo modelo de urbanização que orientou/orienta o crescimento da cidade; compreender e respeitar a história do patrimônio de Rio Claro (elementos conservados que o compõem); reconhecer o caráter histórico do contexto local-global em que estamos inseridos, para assim valorizar as possibilidades de atuação em relação às questões que afetam o meio ambiente.

A professora que participou dessa pesquisa leciona a disciplina de Ciências. A proposta do plano de ensino construída em seu subgrupo continha: vídeos problematizando os padrões de urbanização das cidades; pedido para que os alunos trouxessem imagens da cidade; trabalho com as imagens em grupos, que criaram uma frase (legenda) seguida de uma solução para a mesma; desenvolvimento de uma carta-convite à população propondo a união e participação para a resolução dos problemas identificados. Os trabalhos desta professora foram conduzidos em seis aulas, junto a uma turma de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Destacamos a preocupação da professora com o currículo de ciências que deveria ser contemplado até o fim do bimestre, a fim de que os alunos cumprissem as provas finais, dado que a quantidade de aulas de ciências era de somente três na semana.

O aspecto que mais se destacou neste trabalho foi a intensa participação dos alunos nos diálogos com a professora. Os alunos, um pouco mais velhos, de uma turma de 8ª série, destacaram-se na visão crítica dos temas tratados no plano de ensino. Os assuntos frequentemente recaíam na ação da mídia e da política na vida cotidiana deles e apontavam para a necessidade de envolvimento da população em termos de participação na resolução dos problemas.

Consideramos que a intenção de trabalhar com a temática ambiental foi trazida por esta professora, em um primeiro momento, com o intuito de discutir nosso processo de urbanização, evidenciado na comparação entre uma metrópole e uma cidade de médio porte, no caso a cidade de Rio Claro. Entretanto, no decorrer das discussões o foco se voltou mais fortemente para a cidade de Rio Claro, com intensos questionamentos sobre os problemas presentes nesta e a sustentabilidade. Nesta ocasião, alguns pontos de discussão referentes à questão ambiental se destacaram, alguns ligando-se ainda à questão social, tais como: meios

de transporte e combustíveis não renováveis; o lixo reciclável e os catadores; terrenos baldios e sujos e a questão estética; lixo nos bueiros e alagamento na época de chuvas.

A discussão sobre sustentabilidade era conduzida pela professora com a intenção de levantar reflexões vinculadas aos problemas ligados à cidade, trazidos em imagens pelos alunos. Essa discussão, como já citado, foi marcadamente crítica, não somente em relação às autoridades responsáveis, como também aos cidadãos moradores da cidade, que foram também identificados como responsáveis pela resolução de problemas.

Nenhuma estratégia específica para o trabalho com valores foi utilizada, embora possamos depreender que o mesmo ocorreu de forma indireta, em algumas falas da professora, quando considerava a valorização de outro modelo de desenvolvimento.

A presença do diálogo nas aulas foi bastante intensa, em todo momento a professora interagiu com os alunos, propiciando um clima favorável e aberto às discussões e diferentes opiniões que havia na turma. Os diálogos encaminhavam-se mediados pela professora, que completava as ideias dos alunos, dava continuidade ao assunto, problematizando-o e dando voz a outros alunos, sendo todo o trabalho realizado de forma natural e compreensiva por parte da professora.

A partir das observações do desenvolvimento do plano de ensino, consideramos que esta professora conduziu o tema de forma madura e crítica, sabendo explicitar aos alunos essa perspectiva. Este aspecto pode estar relacionado à formação do professor de Ciências, pois em seu curso normalmente são discutidas essas questões, principalmente aquelas relacionadas à questão ambiental.

#### **4.1.4 Professoras L, F e Es – O alimento nosso de cada dia**

A elaboração deste plano de ensino (**ANEXO 5**) contou com a participação das professoras de Ciências, Matemática, Inglês e Arte. Lembramos que a professora de Arte, embora tenha participado do processo de construção do plano de ensino, não o desenvolveu, pois no momento encontrava-se como coordenadora pedagógica da escola. Os objetivos propostos para o trabalho neste subgrupo foram: reconhecer a importância da alimentação saudável e bem estar; analisar o padrão de alimentação atual; comparar a alimentação atual com a de outras gerações; identificar os problemas alimentares; analisar a influência tecnológica e da mídia na produção e qualidade dos alimentos, no padrão atual, e apreciar o sabor, formas, cores de frutas típicas da região, despertando para sua valorização.

A proposta geral para o desenvolvimento das aulas foi a seguinte: apresentação de um vídeo com diferentes imagens representando alimentos saudáveis e não saudáveis; discussão sobre o assunto, permitindo a análise dos valores que os alunos traziam sobre a alimentação; aplicação de um questionário a respeito da frequência de consumo dos alimentos pelos alunos; proposta e apresentação de uma entrevista com pessoas mais velhas sobre os padrões de alimentação; discussão sobre a influência de propagandas e da mídia no consumo de alimentos, com a realização de uma propaganda estimulando o consumo de alimentos saudáveis; leitura de textos e discussão da relação da alimentação e meio ambiente; discussão de um dilema relacionado à questão da alimentação.

O vídeo apresentado aos alunos no início do desenvolvimento das aulas foi produzido pela professora de Arte, participante do grupo, contendo, dentre outras imagens, fotos dos próprios professores e de alunos se alimentando durante o intervalo; de alimentos esculpidos e transformados em “obras de arte” (extraídas da internet); fotos de alimentos considerados saudáveis e alimentos do tipo *fast-food*. Além disso, foi adicionada ao vídeo música “Comida” do grupo Titãs. A produção deste vídeo, através do envolvimento conjunto das professoras na procura de imagens, parece-nos que trouxe uma identidade ao projeto, e, quando os alunos assistiram se reconhecendo, provavelmente isso os fez sentirem-se mais envolvidos com o tema.

A proposta de ligação do tema de alimentação ao meio ambiente apareceu nas discussões do grupo de professores no momento de desenvolvimento do plano de ensino. Esta relação procurou tematizar a questão ambiental envolvida na produção e consumo de alimentos, demonstrando a importância de uma alimentação saudável e crítica em relação à produção de alimentos e destino dos seus resíduos. Sem dúvida este foi um tema bastante complexo, com diversas implicações que envolviam não somente a questão ambiental, mas também o hábito alimentar individual, a questão da saúde, além de questões socioeconômicas de acesso aos alimentos. Isto exigiu um maior preparo das professoras na leitura de textos e discussões para o aprofundamento no tema, indo até o questionamento dos próprios hábitos alimentares. Diferentes formas de abordagem do tema foram desenvolvidas pelas professoras, que partiram do mesmo plano de ensino e realizaram adaptações. Estas diferenças serão explicitadas a seguir na descrição do trabalho de cada professor participante do subgrupo.

#### 4.1.4.1 Professora L – O alimento nosso de cada dia

Esta professora leciona a disciplina de Matemática e desenvolveu o projeto em doze aulas, com uma turma de 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental. Destacamos seu intenso envolvimento com o tema, à medida que procurou conhecer e aprofundar mais suas experiências e conhecimentos sobre o assunto, dado este não ter feito parte e nem estar ligado diretamente à sua formação. Podemos também destacar que este envolvimento foi crescente conforme ocorreu o desenvolvimento das aulas, em relação a sua motivação e às diferentes atividades propostas aos alunos, indo além do que havia sido proposto no plano de ensino elaborado coletivamente no subgrupo.

A professora procurou trazer em diversas aulas o recurso multimídia, projetando o vídeo, os gráficos dos alunos, os vídeos produzidos nas entrevistas, o texto para discussão. A utilização deste recurso foi de grande valor para a visualização e aproximação do professor junto aos alunos, visto que este é um recurso que não se faz muito presente nas escolas públicas e, havendo essa possibilidade nesta escola, a professora tinha uma grande motivação em oferecer aos alunos os materiais que lhe eram disponibilizados. Entretanto, em alguns momentos reconhecemos que a necessidade de um tempo maior para o deslocamento e montagem de todos os materiais para a projeção acabou prejudicando o andamento de algumas aulas em virtude da diminuição do tempo disponibilizado a essas.

A esta motivação da professora somou-se um clima amigável em sala de aula, onde as interações e o diálogo com os alunos ocorriam de forma natural. As atividades se destacaram, a nosso ver, por serem momentos de intenso envolvimento dos alunos com o tema, quando então foram proporcionadas ações concretas de mobilização e motivação dos alunos para a valorização.

Na aula em que a professora propôs a discussão de textos para o aprofundamento do tema e sua relação com a temática ambiental, sentimos a dificuldade da professora em aprofundar a discussão e ir além do que os textos tratavam, embora tendo se aprofundado no assunto anteriormente. Mesmo assim, pode-se observar, por vezes, seu posicionamento crítico e consistente ao discutir a relação das propagandas e o consumo de alimentos.

O tempo disponibilizado para o desenvolvimento do projeto pode ser considerado como relevante no caso desta professora, devido à disciplina que ministra, pois há distribuição de um número maior de aulas por semana, permitindo que o trabalho se desenvolvesse com tranquilidade em uma maior amplitude de dias, sem que o conteúdo curricular fosse prejudicado. Também destacamos que as atividades desenvolvidas pelos alunos foram

bastante variadas e contemplaram diferentes dimensões do trabalho com valores, e, sendo realizados individualmente ou em grupos, permitiram várias formas de interação entre os alunos e a professora, proporcionando a participação conjunta na construção de conhecimentos.

#### **4.1.4.2 Professora F – O alimento nosso de cada dia**

Esta professora que leciona a disciplina de Inglês desenvolveu o projeto em dez aulas, com uma turma de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas por ela seguiram inicialmente a proposta do plano de ensino realizado em conjunto, mas ao final as atividades se diferenciaram da proposta, realizando-se um trabalho de campo com visita a duas hortas orgânicas e a uma granja. Este foi o grande diferencial do projeto desenvolvido por esta professora, que trouxe aos alunos outra forma de envolvimento e vivência com o tema, no qual puderam conhecer mais sobre o plantio de produtos orgânicos e a produção/confinamento de frangos em uma granja. Os alunos se mostraram muito interessados em conhecer mais sobre a produção destes alimentos, o que se destacou ainda mais no momento da visita à granja. Quando observaram a quantidade de frangos confinados em um pequeno espaço, ficaram curiosos e impressionados, realizando perguntas espontâneas ao responsável pela avícola.

Consideramos que, mesmo com todas as atividades desenvolvidas por esta professora, incluindo a saída de campo, houve uma ausência de posicionamento mais crítico perante a questão ambiental, aliada a uma discussão mais consistente relacionada à questão da alimentação. A maior parte da discussão permeou os aspectos de saúde e consumo de alimentos. Com isso, a dimensão de conhecimentos não foi aprofundada de maneira mais adequada, e o conteúdo que se pretendia explorar (conforme os diálogos estabelecidos nas reuniões do subgrupo indicavam) acabou se tornando difuso e, por vezes, superficial entre tantas atividades que foram realizadas, não havendo aprofundamento em nenhum assunto em específico.

A professora mantinha uma relação afetiva positiva com a turma, percebíamos que tinha liberdade de realizar algumas intervenções e brincadeiras com os alunos, fazendo-os participarem mais das aulas. Outro aspecto a ser destacado se refere a algumas falas em inglês da professora, ocorridas durante as aulas e relacionadas ao tema que estavam trabalhando, considerando a necessidade de ligação com a disciplina curricular de origem. Entretanto, consideramos que estas falas e assuntos poderiam ser melhor explorados, como, por exemplo,

discutindo-se sobre *fast-food* e os hábitos alimentares comumente adotados pelos norte-americanos.

O fator tempo também é um aspecto a ser considerado como relevante para a análise do conjunto de aulas desta professora, pois, devido à intensa programação de atividades propostas no plano de ensino, acrescidas de outras que a professora incorporou, muitas delas não conseguiram ser cumpridas até o final de cada aula, sendo que a administração do tempo, por vezes, foi falha, considerando-se que em certos casos não houve tempo de finalizar os trabalhos em sala de aula. Nesses casos, a professora pedia que as atividades fossem finalizadas ou mesmo feitas em casa. Estes pedidos acabaram prejudicando o andamento das aulas, pois muitos alunos não faziam as atividades em casa ou diziam que as tinham esquecido. Este foi o caso da atividade de propaganda, solicitada para ser realizada em casa; poucos alunos a entregaram, não havendo, por isso, uma problematização em sala de aula a respeito da importância e influência da propaganda no consumo de alimentos. Consideramos que reflexões e discussões a esse respeito eram necessárias, servindo de base tanto em termos conceituais como valorativos para os alunos realizarem uma proposta de propaganda criativa e crítica em relação ao tema que estava sendo desenvolvido. Este fator também se aplica à construção dos gráficos referentes à tabela de frequência do consumo de alimentos pelos alunos. Esta atividade foi solicitada ao final da aula, para que a concluíssem sozinhos em casa e entregassem os gráficos na aula seguinte. Foi constatado pouco retorno dos alunos, devido, principalmente, às dúvidas sobre sua construção.

Por fim, ressaltamos que um fator a ser considerado nas análises das atividades desta professora se refere à proximidade do fim do ano e do encerramento das atividades escolares. Era visível que o cansaço de alguns alunos e a falta de motivação para realizar as atividades se ligavam a este fator, e, além disso, os alunos sabiam que o trabalho não valeria nota para avaliação final das atividades. Apesar disso, consideramos que as atividades desenvolvidas pela professora resultaram em um bom envolvimento e motivação da turma, havendo ao final, inclusive, a saída de campo e, além disso, um piquenique com os alunos. Este piquenique foi realizado juntamente com a Professora L e seus alunos e a proposta aos alunos era de que somente levassem alimentos saudáveis. Foi um momento de descontração e interação entre as professoras e os alunos, embora tenha havido pouca participação destes devido à proximidade do final do ano, período em que muitos dos alunos já haviam parado de frequentar as aulas, entrando em férias.

#### 4.1.4.3 Professora Es – O alimento nosso de cada dia

Esta professora que leciona a disciplina de Ciências trabalhou o tema com uma turma de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Esta foi a última do subgrupo a iniciar o projeto, com isso não conseguiu concluir todas as atividades propostas para o mesmo antes do encerramento do ano letivo. A professora buscou ligar o tema de alimentação à qualidade de vida, segundo a influência da alimentação na saúde, articulando esse fato à ideia de que estando saudáveis nos relacionamos bem com as pessoas. Isso pode ser observado já desde a apresentação do trabalho aos alunos, em que a mesma explicita uma relação diferenciada da qual as outras professoras trataram o tema, dizendo que a alimentação influencia a relação que temos com as outras pessoas: *“A gente sabe bem que a partir do momento que nós estamos bem, saudáveis, bem dispostos, bem alimentados (...) a gente enxerga o mundo de uma forma diferente, de uma maneira mais tranquila”*.

Uma dificuldade encontrada no início do projeto esteve ligada à falta do material multimídia na escola para a projeção do vídeo, ponto inicial para a discussão do tema. Foi levado um notebook para a projeção e caixas de som, entretanto estes não foram suficientes para que todos os alunos pudessem assistir ao vídeo de maneira satisfatória. Os alunos apreciaram o vídeo, mas não puderam diferenciar todas as imagens, prejudicando o início de suas discussões e reflexões. A professora suscitou a discussão procurando explicitar as diferenças que estavam sendo possíveis de observar nas fotos do vídeo, os alunos se envolveram e trouxeram ao diálogo principalmente a ligação da alimentação com a saúde.

Um clima de diálogo foi estabelecido entre a professora e os alunos, estando ambos abertos às discussões. Entretanto, o que faltou em certas ocasiões foi o posicionamento mais explícito da professora, pois, sendo mediadora da construção do conhecimento, poderia promover as ligações entre a questão da alimentação e o meio ambiente, no momento em que esta apareceu nas falas dos alunos.

As ocasiões em que o professora se posicionou mais explicitamente quanto ao conteúdo valorativo se inserem, em um primeiro momento, a partir de uma reflexão que promoveu sobre a importância dos alimentos, ligando sua valorização à questão da saúde, com relação às vitaminas e aos nutrientes que os alimentos oferecem.

O outro momento de discussão que mais se diferenciou dos outros professores foi ligada ao tema da água, sua importância para o corpo humano e a alimentação. A professora tornou explícita a ligação da temática ambiental com o tema que estava sendo trabalhado e evidenciou a importância da água em nossa vida, destacando essa questão em sua fala. Nesta



valorização buscou identificar os usos da água e trazer a temática de sua conservação, fato também trabalhado diferentemente em relação às outras professoras de seu grupo. Observamos tal valorização em sua exposição: *“Então você vê que a água é importantíssima para a alimentação, mas ela também é parte da nossa vida, ela é parte do nosso dia a dia, para nós tomarmos banho, para nós lavarmos roupa, para a gente viver...”*. A professora conclui na mesma direção dizendo: *“se a gente tem no nosso dia, em tudo que a gente faz na nossa alimentação, a necessidade de usar a água (...) então a gente tem que lembrar bem esse recurso tão valioso que está na natureza, né?”*.

Ao final, a professora destacou suas ideias e se posicionou em uma afirmação muito pertinente à temática ambiental, assumindo que, na verdade, tudo está ligado a nossa vida de alguma maneira e por isso temos que valorizar e considerar as questões de modo não fragmentado:

*então a importância de a gente ver que tudo isso é parte da nossa vida e que não dá para a gente se desligar as coisas e achar que tudo é isolado, mas ao mesmo tempo que a gente pensa no alimento a gente pensa na água, pensa na nossa vida, pensa como vai ser o futuro da natureza e assim por diante, tá?.*

Apesar disso, pudemos perceber, nesta professora, certa dificuldade em seguir as atividades propostas no plano de ensino construído anteriormente junto a seu subgrupo de professoras. Algumas atividades importantes não foram realizadas, como a discussão e realização de uma propaganda sobre alimentação saudável, a partir das reflexões na aula, e a atividade relativa ao dilema. A discussão dos textos de aprofundamento teórico do assunto de alimentação e meio ambiente, ponto principal para a discussão da temática ambiental, aconteceu de maneira que deixou a desejar, deixando-se muito tempo aos alunos para lerem os textos, não sobrando tempo para uma discussão sob um olhar crítico em relação a aspectos apontados neste. Outros textos e atividades foram incorporados na aula, com o objetivo de ensinar os alunos a lerem os rótulos das embalagens de alimentos, o que, ao invés de contribuir com a discussão, fugiu da temática proposta.

Não houve um encerramento das discussões, nem uma conclusão destacando quais eram os objetivos centrais e a finalidade do projeto (o trabalho com valores). Este fato pode estar ligado também ao término do ano letivo, em que muitos alunos já estavam entrando em férias e não frequentavam mais às aulas. Aqueles que ainda estavam frequentando estavam desinteressados e desanimados, praticamente impossibilitando a criação de espaços de discussões mais ricas com a turma. Assim, o projeto foi finalizado sem que fosse

desenvolvida a atividade do dilema que havia sido proposta, a qual colocaria os alunos em uma reflexão mais explícita e direta da questão de valores envolvida no tema estudado, favorecendo a possível construção destes por meio do diálogo e argumentação.

#### **4.2 Da escolha das professoras para a realização da pesquisa – o trabalho com valores das Professoras El, G e L.**

A partir da caracterização geral do desenvolvimento das atividades de cada uma das seis professoras acompanhadas pela pesquisadora, da leitura de todas as aulas transcritas e dos planos de ensino, juntamente às anotações do diário de campo, foram escolhidas três professoras para o estudo mais detalhado desta pesquisa. As professoras escolhidas para este estudo são El, G e L, das áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, respectivamente. A escolha buscou contemplar em primeiro lugar diferentes temas de trabalho, em seguida buscou considerar a riqueza do trabalho que foi desenvolvido, entre estratégias e conteúdos empregados e formas de abordagem do tema, sejam eles referentes ao trabalho com a temática ambiental ou ao trabalho com o conteúdo valorativo, ou ainda ao clima favorável e aberto a esta construção, desenvolvido na sala de aula.

Destacamos que, de modo algum as professoras não escolhidas para o estudo mais detalhado realizaram trabalhos de menor validade, pelo contrário, consideramos que estas desenvolveram trabalhos igualmente significativos. Entretanto, em virtude de uma necessária delimitação dos dados a serem analisados e discutidos, foram elencados alguns aspectos que consideramos mais pertinentes à presente pesquisa, com relação ao trabalho da EA e seu conteúdo valorativo.

Assim, justificamos a escolha das referidas professoras considerando determinados fatores que se justapõem e mostram um contexto mais propício para a construção de valores. No caso da Professora El, que já estava participando pela segunda vez do curso de formação continuada voltado ao referido tema, houve estratégias específicas para o trabalho com valores, com um destaque para o clima afetivo e de respeito desenvolvido entre a professora e seus alunos. E, segundo ela mesma, nesta segunda ocasião de participação do curso houve um melhor entendimento quanto a dimensão afetiva para o trabalho com valores, ficando mais clara em seu trabalho.

A Professora G, que também participava pela segunda vez do curso, revelou em suas aulas um intenso envolvimento com seus alunos nas reflexões e uma maneira dinâmica de conduzir e mediar os diálogos em suas aulas.

Por fim, a Professora L, vindo da área de exatas, que no início dos trabalhos sentia uma grande dificuldade para o desenvolvimento de seu projeto, durante a elaboração e implementação do mesmo sua motivação para vencer os desafios foi crescente, o que resultou em um trabalho muito diferenciado. Neste trabalho, estratégias específicas para o trabalho com valores foram empregadas, um clima muito favorável para sua construção foi compartilhado com os alunos e foram trazidas outras atividades inovadoras, além daquelas que haviam sido planejadas no plano de ensino inicial elaborado pelo subgrupo.

Observamos, após a escolha, que as três professoras selecionadas possuem pós graduação, seja mestrado ou especialização em áreas afins: a Professora El possui especializações em neurolinguística e em administração escolar; a Professora G possui especialização em ensino de ciências; e a Professora L possui mestrado na área.

Para a análise, serão trazidos os episódios de ensino considerados significativos para a análise dos movimentos discursivos e para a construção de sentidos no trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo. Será trazido o episódio na íntegra, como foi transcrito, com sua anterior contextualização, e logo em seguida buscar-se-ão sentidos produzidos a partir da análise dos diálogos do respectivo episódio, baseando-nos em Smolka (1993) e Martins (2006), sendo ainda realizadas reflexões e discussões a respeito destes enunciados e sentidos.

Os episódios seguirão a sequência cronológica das aulas, sendo indicados por algarismos arábicos sucessivamente (1, 2, 3, ...). Também, no intuito de adotar uma padronização, em todos os episódios serão indicados o nome da professora, título do projeto, data de realização da aula, sua duração através dos turnos de fala, e seu tempo real de duração em minutos. Esta forma de padronização será adotada para as análises das três professoras escolhidas.

### **4.3 O Trabalho da Professora G**

Iniciamos nossa análise a partir das práticas desenvolvidas pela Professora G em seu projeto “Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?”, em referência a um adjetivo dado à cidade adjetivando sua beleza e cuidados com a natureza e patrimônios históricos. O respectivo plano de ensino referente a este tema, como já indicado, encontra-se em anexo (**ANEXO 4**). Os mapas de eventos de todas as suas aulas foram construídos e encontram-se no **APÊNDICE A**. O objetivo do plano era de destacar e discutir a relação entre a sociedade e a natureza presente

nas grandes cidades e as possíveis diferenças existentes em cidades de grande porte e cidades menores, e os valores existentes em cada uma delas.

Os conteúdos e valores planejados para serem trabalhados no plano de ensino desta professora envolviam, entre outros: a necessidade de se estabelecer articulação entre as escalas local e o global, nos momentos de reflexão sobre a crise ambiental e de enfrentamento da mesma; a dimensão valorativa (ética e estética) da temática ambiental, no que diz respeito ao padrão de sustentabilidade das cidades contemporâneas; o que sonhamos para nossa cidade e algumas possibilidades de atuação.

Salientamos que o trabalho desta professora centrou-se no *diálogo*, na troca de ideias e experiências, tendo-os como grandes norteadores deste projeto. Este clima propício às discussões fez parte de todas as aulas, quando então os alunos puderam se manifestar e expor seus pontos de vista. A temática ambiental foi apresentada em meio aos temas da sustentabilidade e consumo, destacando-se que a mesma foi refletida pelo importante viés da participação política. Embora todos os diálogos produzidos trabalhassem sob o aspecto cognitivo do trabalho com valores, em alguns momentos a professora buscou trazer junto à eles a discussão sobre a dimensão afetiva desse trabalho.

Nos dados que serão aqui apresentados e discutidos, segundo as situações e os episódios destacados, não houve um trabalho mais específico com valores conforme as estratégias propostas por Puig (1998b), embora uma atividade desenvolvida se aproximou mais do trabalho voltado à dimensão da ação, envolvendo uma simulação, quando foi proposto aos alunos elaborarem uma carta-convite à população, buscando expor e indicar soluções a problemas por eles elencados. Assim, consideramos que o valor que se tornou mais amplamente destacado no trabalho desta professora foi o referente à participação política e cidadania, por meio da dimensão da ação do trabalho com valores.

#### **4.3.1 Analisando os diálogos e construindo sentidos – Professora G**

No quadro a seguir (**Quadro 7**), observamos breves indicações dos episódios analisados, procurando nomeá-los pelo seu conteúdo e especificidades em relação à temática ambiental e ao trabalho com valores, a fim de se ter, de início, uma noção geral dos diálogos empreendidos.

Quadro 7: Caracterização dos episódios de ensino referentes à aula da Professora G, analisados sob a perspectiva da produção de sentidos.

EPISÓDIO	DIA - DURAÇÃO	CONTEÚDO/ESPECIFICIDADES
Episódio 1	21/10/2010 - 2min14seg	Reflexões a respeito do consumismo, buscando relacioná-lo com a sustentabilidade. Professora direciona a produção de sentidos, para que os alunos reflitam sobre o próprio papel no consumo. Enfoque na ação individual dos alunos diante desse problema.
Episódio 2	27/10/2010 - 1min16seg	Professora no diálogo com um grupo de alunos procura adentrar o trabalho com a dimensão afetiva, convidando-os para a apreciação estética. Integração da dimensão afetiva à cognitiva no trabalho com valores.
Episódio 3	27/10/2010 - 2min24seg	Diálogos sobre o papel de cada cidadão na busca de solução dos problemas da cidade, alunos propõem-se a participar de uma sessão da Câmara dos Vereadores. Dimensão da ação no trabalho com valores, enfoque na participação e ação coletivas.
Episódio 4	27/10/2010 - 2min08seg	Reflexões sobre a separação do lixo reciclável como um caminho para a cidade sustentável. Enfoque na ação individual.
Episódio 5	27/10/2010 - 1min23seg	Reflexões que envolvem sentidos de reciprocidade na relação homem natureza; a professora expressa sentidos voltados à integração do homem à natureza.
Episódio 6	03/10/2010 - 4min57seg	Professora desenvolve com os alunos reflexões voltadas à dimensão afetiva, sobre o envolvimento e pertencimento ao lugar em que se vive, valorizando-o.

**Episódio 1 – Professora G - Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? - 21/10/2010, Turnos 59-85 (Duração 2min14seg).**

O **Episódio 1** refere-se à aula inicial do projeto, quando, após a apresentação de dois vídeos tematizando a relação da sociedade com a natureza e evidenciando um modelo de sociedade consumista, a professora passou a dialogar com os alunos sobre suas impressões a respeito do que foi apresentado.

59. **Profa.:** Agora eu queria que vocês falassem um pouco do que vocês viram aí do vídeo.
60. **A:** Que mostrou basicamente aquela coisa, né? Como é [xxx], como aconteceu desde o começo.
61. **Profa.:** E qual é a mensagem principal que vocês viram aí do começo?
62. **A2:** Também que um dia a Terra não vai aguentar, eles vão ter que ir pra outro planeta pra conseguir, tipo... foi um jeito bem humorado de se falar do real problema.
63. **Profa.:** Certo.
64. **W.:** E ele quer mostrar que independentemente do lugar, onde se tem ou não tem como construir, eles querem construir para ter mais dinheiro, mais dinheiro, mais poder, é só isso que eles queriam.
65. **A7:** Até hoje o ser humano, ele é movido a dinheiro, eles querem construir tudo pra pegar dinheiro da população.
66. **Profa.:** E o que que nós... e onde nós fazemos parte de tudo isso?
67. **A7:** No consumismo.
68. **Profa.:** O que mais? No consumismo? E como seria essa parte aí? O que que a gente viu lá?
69. **W.:** As pessoas querendo os carros, tava mostrando lá e ia descartando, os carros, às vezes, novo, ia surgindo mais novo, mais novo e mais novo, e às vezes o carro nem tava estragado e eles já iam descartando para comprar outro.
70. **A6:** Consumismo até mesmo de ficar construindo fábricas e casas maiores e prédio, e shopping essas coisas.

71. **W.:** **Sem necessidade.**
72. **A2:** E tem pesquisas que falam que, lá nos **Estados Unidos**, por exemplo, **cada seis meses eles trocam de aparelhos.**
73. **Profa.:** **É só lá que acontece isso?**
74. **AA:** Não.
75. **W.:** **No Japão** mesmo tem muita gente que acha coisa nova no lixo, eles simplesmente põem no lixo.
76. **Profa.:** Mas **será que é só no Japão e só lá nos Estados Unidos que acontece isso?** [entonação de voz diferenciada]
77. **AA:** Não.
78. **A:** **No Brasil.**
79. **Profa.:** **O que que a gente vê**, por exemplo, na escola que a gente costuma ver muito, eu que sou da fase antes de tanta tecnologia, eu vejo muito aqui, o que que a gente repara em vocês? Principalmente?
80. **AA:** Celular.
81. **A6:** **Troca de celulares.**
82. **Profa.:** O que mais, né? E há necessidade? [entonação de voz diferenciada]
83. **AA:** Não.
84. **Profa.:** E **será que todo o mundo tem essa consciência?**
85. **AA:** Não.

Este episódio foi escolhido devido a seus diálogos terem uma ligação mais direta com a temática ambiental, com o tema da sustentabilidade, e também pelo modo como a professora conduziu os alunos a pensarem sobre seus próprios hábitos, revendo seus valores. No fim deste episódio a professora deixou clara sua posição quanto ao consumismo, questionando se há a necessidade de trocas constantes de aparelhos celulares (Turno 82). Neste momento há o conteúdo valorativo permeando estes diálogos, pois um modelo de sociedade está sendo criticado e, pelas imagens trazidas no filme, este modelo está se tornando inviável, também na opinião dos alunos. Os alunos, conduzidos pela professora nos diálogos, reconheceram não haver a necessidade de constante troca de celulares, e, questionados pela professora, também reconheceram que poucas pessoas têm essa consciência (Turno 85).

É interessante observar neste **Episódio 1** que a professora se utiliza da abordagem do tema não diretiva, dialogando com os alunos e explorando suas ideias, e, a partir destas é que surge um significado, que ela decide explorá-lo, de forma um pouco mais diretiva, porém ainda interagindo nos diálogos com os alunos e ouvindo suas diferentes vozes. Como já trazido no parágrafo anterior, neste momento pode ser dito que houve uma reflexão acerca do conteúdo valorativo presente no assunto analisado, repensando-se um contra valor presente em nossa sociedade (o consumismo). Por isso, podemos aqui afirmar que foi realizado o trabalho com valores de modo a se ouvirem as diferentes vozes dos alunos, construindo

significados de maneira compartilhada, privilegiando o movimento discursivo para a construção de sentidos.

O episódio se inicia com a intenção da professora de explorar as principais ideias que os alunos apresentam a partir de um vídeo. Um aluno se manifesta, e em sua fala refere-se a algo já identificado por ele, que hoje se repete (“como aconteceu desde o começo” – Turno 60). A professora então reelabora sua pergunta tornando-a mais objetiva e incorpora o signo *começo* do aluno em outro sentido (Turno 61), abrindo espaço para que se iniciem as reflexões.

Outro aluno se manifesta e explica melhor suas sensações e apontamentos sobre o vídeo, já relacionando-o com a realidade atual (“foi um jeito bem humorado de se falar do real problema” - Turno 62). Ao utilizar o termo *jeito bem humorado*, o aluno mostra compreender a gravidade e extensão do problema da questão ambiental, que envolve não somente ao local mas a toda a Terra, pois ao final de sua fala acrescenta o termo *do real problema*, dando um sentido completo e qualificando criticamente o enunciado. A professora concorda e sua confirmação faz avançar ainda mais as reflexões dos alunos (Turno 63).

Dois alunos se manifestam com afirmações muito contundentes, contribuindo criticamente com o tema do diálogo. Estas afirmações trazem uma visão negativa da presença humana na Terra e da exploração do homem pelo homem, com as asserções: “eles querem construir para ter mais dinheiro, mais dinheiro, mais poder, só isso que eles queriam” (Turno 64) e “O ser humano, ele é movido a dinheiro, eles querem construir tudo pra pegar dinheiro da população” (Turno 65). Certamente, ao atribuírem estes sentidos, os alunos trazem em si um senso crítico e de justiça social muito grande. Fica claro aqui, pelo conteúdo destas asserções, intensidade e indignação, que estes alunos identificaram no vídeo que a problemática da exploração da Terra, culminando na questão ambiental, está diretamente ligada à problemática social, da exploração do homem pelo homem, evidenciada nas frases: “mais poder, só isso que eles queriam” (Turno 64) e “tudo para pegar mais dinheiro da população” (Turno 65).

A professora intervém, neste momento, procurando mostrar aos alunos que o problema ali discutido não se aloca somente entre os que detêm o poder e traz a questão para os próprios alunos: “e onde nós fazemos parte de tudo isso?” (Turno 66), possibilitando pensarem também em sua individualidade e em seus próprios atos. Este questionamento permite que a discussão caminhe para um olhar crítico sobre a sociedade em geral, evidenciado um modelo de consumo vivido atualmente, quando então um aluno prontamente responde “no consumismo” (Turno 67).

Neste caminho a professora propicia aos alunos prosseguirem com as reflexões, assim eles contribuem com exemplos de outros países e comprovam que este modelo está onipresente na sociedade, com a descartabilidade de objetos e o consumismo. Em seguida um aluno pontua também com uma forte afirmação e conclusão deste modo de vida, com o seguinte enunciado: “sem necessidade” (Turno 79), dando o sentido que uma revisão de valores propõe. A professora procura novamente trazer os alunos à realidade e a contextos mais imediatos e repete duas vezes a frase alertando os alunos, se somente é em outros países que este consumo exagerado acontece (Turnos 73 e 76). Um aluno compreende onde a professora deseja chegar e concorda dizendo que no Brasil, também vivemos assim. Mas ainda não é o suficiente para a professora, que deseja ir mais longe, deseja chegar à vida particular dos alunos, e os questiona sobre a tecnologia que os alcança, fazendo-os associarem a uma ação que a mesma identifica nos alunos – a troca constante de celulares, a qual acaba sendo lembrada por eles mesmos (Turno 80 e 81).

Embora não tenha surgido em nenhuma fala (inclusive da professora) a indicação sobre a influência que a mídia, manipulada pelos que detêm o poder, exerce sobre nossas ações e vontades particulares, articulando esses dois níveis de análise, este processo dialógico permitiu que os alunos, sensibilizados pelo vídeo e conduzidos na discussão, se aproximassem de uma visão crítica a respeito de suas próprias ações e da necessidade de revisão do consumismo que sustenta nossa sociedade. Esta proposta de revisão é trazida pela professora quando os questiona enfaticamente: “E há necessidade?” (Turno 82). Esse enunciado remete-nos a um importante sentido que deve ser construído dentro desta temática que envolve o consumismo considerando o conteúdo valorativo. Quais nossas reais necessidades? O que nos leva a comprar determinado produto? Este produto é realmente necessário à minha sobrevivência, ou é apenas um símbolo de *status* e poder que valorizo? Questionamentos como estes, por certo, circundaram os sentidos produzidos neste **Episódio 1**. Assim, é possível afirmar que a professora proporcionou um momento de revisão de valores, despertando seus alunos para uma possível (re)construção de valores.

Dessa forma, a análise deste **Episódio 1** traz sentidos que se associam à construção de valores frente aos propósitos da EA, a partir das reflexões sobre o consumismo, o qual é considerado aqui como um contra valor. Estas reflexões foram realizadas de forma interativa nos diálogos e evidenciam a participação dos alunos, essencial neste processo. A idade e maturidade que os alunos possuíam (8ª série/9º ano) contribuíram muito para o conteúdo crítico e para os exemplos trazidos nas reflexões, e, além de tudo, houve uma especial



contribuição da professora, que exerceu o papel de mediadora, conduzindo os alunos para a construção do conhecimento e de valores.

**Episódio 2 - Professora G - Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? - 27/10/2010, Turnos 69-74 (Duração 1min16seg).**

O **Episódio 2** apresentamos um momento em que os alunos estão divididos em grupos trabalhando com as imagens que trouxeram (fotografias tiradas da cidade onde moram, por eles mesmos, ou obtidas a partir de jornais e revistas), as quais foram pedidas na aula anterior pela professora. A recomendação desta era para que escolhessem imagens que lhes chamassem a atenção por algum aspecto, positivo ou negativo. A professora desejava que os alunos, além de identificarem a problemática apresentada na imagem, refletissem sobre seus sentimentos diante dela, buscando provocar um envolvimento mais pessoal com a imagem ou o elemento ao qual ela se referia, aproximando-se com isso da proposta de apreciação estética estimulada durante o curso de formação continuada. Os alunos estavam pensando na frase que teriam que produzir para uma determinada imagem, e, com dúvidas, chamavam a professora.

É importante ressaltar que, neste momento, a professora se dirigia a um determinado grupo de alunos que estava reunido trabalhando com uma imagem, e, portanto, estas falas não são dirigidas à classe toda, sendo uma reflexão direcionada a poucos alunos. A imagem referia-se a um prédio em construção, localizado praticamente em frente ao núcleo administrativo do município, abandonado há muito tempo e que está se deteriorando, servindo de abrigo a moradores de rua. Seguem aqui os diálogos que compreendem o **Episódio 2**:

- 69. Profa.:** Não, mas essa imagem, quando você olha te traz alguma coisa, então, **traz uma sensação**, traz uma ideia, você não olha ele e simplesmente você só vê um prédio sem porta, sem janela. Te remete sempre a uma imagem, **alguma ideia, algum sentimento.**
- 70. A11:** Eu **vejo um idiota que gastou dinheiro e deixou abandonado o prédio.**
- 71. Profa.:** E será que ele deixou sem terminar o prédio **porque ele quis? O que que pode ter acontecido?**
- 72. A3:** Que esse prédio foi abandonado por **falta de condições financeiras.**
- 73. Profa.:** Então, mas qual.. a frase é assim, **quando você olha essa imagem o que que traz pra você, o que que você sente, o que que você acha daquilo lá? Por exemplo, se eu vejo uma flor, eu olho, eu vejo, eu sinto, eu sinto a beleza, eu sinto um prazer de estar vendo, eu sinto uma alegria de ver uma flor, então o que que você imagina, vê, sente, quando você vê essa imagem?**
- 74. A:** Uma angústia.

A forma de abordagem do tema destes diálogos no **Episódio 2** pode ser identificada como mais diretiva, pois a professora procura direcionar os alunos para uma determinada

reflexão, ou seja, sobre os sentimentos despertados diante da imagem que escolheram. Apesar de ter-se utilizado desta forma de abordagem, a interação com os alunos permitiu que o clima de construção e diálogo se mantivesse aberto à participação destes, o que nos permite afirmar que trabalhar nesta abordagem é possível e necessário, pois ressalta e torna clara a intencionalidade da professora, sem inibir a participação dos alunos.

Assim, o **Episódio 2** foi escolhido para ilustrar o momento em que houve a preocupação da professora em articular a dimensão afetiva às reflexões dos alunos, a partir da apreciação estética do trabalho com valores. Esta preocupação esteve presente entre os objetivos do trabalho e do plano de ensino, sendo resultado, muito provavelmente, das discussões e reflexões do curso de formação continuada do qual a professora estava participando.

A professora já havia explicitado que gostaria que os alunos se envolvessem com a imagem afetivamente, e, no momento em que é solicitada ela deixa claro que gostaria que expressassem algum sentimento ao construir a frase. Assim, quando se refere aos sentimentos, pensa anteriormente na apreciação estética da imagem, no que ela lhes proporcionaria aos sentidos. Os alunos não compreendem em um primeiro momento *onde ela queria chegar*, há certo estranhamento na fala dos alunos, visto que esta é uma dimensão comumente não trazida às atividades em sala de aula. É muito interessante a professora ter destacado esta forma de interpretação da imagem, não pautada somente pelas ideias a respeito do que viam, mas também pelos sentimentos que esta evocava nos alunos. Esta outra forma de interpretação é um caminho que possibilita o trabalho ampliado com valores, um caminho que busca não somente a via cognitiva, mas que busca ampliá-la considerando os sentimentos. Esse trabalho com a dimensão afetiva, apresentado aos professores durante o curso, é ressaltado por Marin (2006, 2009) como uma outra forma de compreensão do mundo, vinda pelas sensações e sentimentos.

Analisando os sentidos construídos neste episódio, destacamos o estranhamento dos alunos quando a professora se refere à dimensão afetiva, episódio que ocorre quando a professora fala sobre os sentimentos e a resposta do aluno se direciona pela via cognitiva (“Eu vejo um idiota que gastou dinheiro e deixou abandonado o prédio” – Turno 70), produzindo sentidos diferentes dos que a professora buscava. Diante disso, ela busca reformular seu pensamento e suas ideias no Turno 72, e conduz os alunos a uma reflexão de cunho mais profundo, buscando suscitar/despertar nos alunos essa dimensão mais claramente, dando-lhes o exemplo da flor, demonstrando-lhes os *próprios* sentimentos e sensações diante dela: “se *eu* vejo uma flor, *eu* olho, *eu* vejo, *eu* sinto, *eu* sinto a beleza, *eu* sinto um prazer de estar vendo,

*eu sinto uma alegria de ver uma flor*” (Turno 72, *grifos meus*), o que remete ainda a um clima de abertura favorável aos posicionamentos em sala de aula. Através desse exemplo, a professora então consegue que um aluno compreenda sua solicitação e expresse um sentimento: “angústia” (Turno 74), chegando a uma esfera de sentidos que desejava alcançar – aquela dos sentimentos, da afetividade.

Porém o **Episódio 2** finaliza bruscamente, sem que haja uma avaliação da professora frente à resposta desse aluno, ou mesmo sem que ela prossiga nestas reflexões com outros alunos. Podemos inferir que a professora, de certo modo, aceita o sentimento do aluno, sem que o avalie, o que condiz com o clima aberto e favorável de discussão que se encontrava na sala de aula. Ao mesmo tempo, pode-se concluir pela dificuldade de trabalho com esta dimensão: a professora não conseguiu dar continuidade ao diálogo sobre as sensações/sentimentos experimentados, talvez por esta dimensão desviar-se daquela comumente presente no cotidiano da sala de aula. Assim, os sentidos construídos neste episódio referem-se a essa dimensão afetiva presente em nossa relação com o mundo e que pode ter trazido aos alunos um novo olhar para a imagem sobre a qual estavam buscando construir significados.

**Episódio 3 - Professora G - Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? - 27/10/2010, Turnos 225-237 (Duração 2min24seg).**

O **Episódio 3** narra os diálogos que ocorreram durante a reflexão realizada com toda a classe sobre a frase construída pelos alunos a respeito da imagem por eles trabalhada, durante a atividade proposta pela professora. A frase elaborada pelos alunos foi: “Descaso da administração pública” (Turno 200). A imagem que suscitou tal debate era de uma rua movimentada na cidade com sérios problemas de asfaltamento. A motivação dos alunos ia além de expor e discutir os problemas, pensavam em resolvê-los efetivamente, e isto fez com que pensassem em muitas possibilidades (enunciadas anteriormente ao excerto trazido no episódio), tais como protestos, greves, publicação de imagens e/ou reportagens na mídia. Assim que foi citada a possibilidade do envolvimento da mídia houve, por parte dos alunos, duras críticas a este meio de ação, pois os mesmos diziam que não adiantaria, já que muitas vezes são realizadas reportagens e publicações e nada é resolvido. Assim se inicia este episódio, com a professora argumentando com os alunos a respeito desta ação:

225. **Profa.:** Mas e se a gente resolver não mais publicar nada que tá errado.

226. **A14:** Não, não é deixar de publicar agora [xxx], **cobrar de um jeito que, assim, meio que colocar a pessoa na parede: “então não prometeu? Tem que cumprir”** - só que se, jornalismo, esse negócio de revista aí realmente adiantasse não ia ser necessário colocar tantas e tantas vezes a mesma foto de buracos nas estradas e de morro caindo aos pedaços.
227. **Profa.:** É, talvez além disso, nós não podemos esquecer que essa, queira ou não queira é uma imagem que vai chegar vários, **teríamos então que - pelo que vocês estão falando - complementar esse apelo, não deixar de publicar essa imagem e solicitar, mas também uma participação mais efetiva da população** [dando ênfase no tom de voz]. Por exemplo, **quando tem reunião da câmara dos vereadores, quantas pessoas vão lá ver essa reunião?**
228. **A:** Ninguém
229. **Ax:** **Muito poucas, a minoria.**
230. **W.:** Professora, **pior que você ir lá e ir assistir dá nojo de você assistir, eu já fui uma vez. Dá nojo de assistir, porque é um mais baixo que o outro.**
231. **Profa.:** Então, mas talvez, **será que se a população comesse a ser mais efetiva... não digo ir a cidade inteira porque não caberia, alguns representantes do bairro fossem realmente lá e fizessem uma pressão, eles não ficariam mais preocupados no sentido de, de repente, ó eu vou tentar fazer melhor porque tem uma eleição?**
232. **A:** **O nosso grupo aqui, a gente vai combinar de [xxx]** [barulho na classe, arrastando as carteiras]
233. **Profa.:** **Legal, legal, legal. Ó nos vamos, eu vou ligar então na prefeitura pra ver qual é o dia e a hora da sessão da câmara, tá? Ih, mas vocês vão ter que pedir pros pais levarem vocês. Se for um dia que eu não tiver compromisso eu vou com vocês.**
234. **W.:** Pede pra eles marcarem a tribuna livre pra a gente, que é dez minutos pra falar o que quiser.
235. **Profa.:** Tá bom [muitos alunos falam]. Não, a reunião da câmara é à noite.
236. **A:** Então, mas tem pessoas que trabalham.
237. **Profa.:** Não, é lógico que tem gente que trabalha à noite, mas sempre tem pessoas que não trabalham. **Ó! Amei, nós vamos ligar pra prefeitura hoje mesmo pra perguntar o dia e a hora da sessão, se for, por exemplo... o problema é que semana que vem nós vamos ter feriado se for na segunda é capaz que eles não vão...**

Este **Episódio 3** conta com uma abordagem do tema menos diretiva, na qual todos participam com suas ideias, e professora e alunos têm igual abertura nas reflexões e opiniões. Assim, deste clima favorável nas discussões nasce a proposta de participação em uma sessão na Câmara dos Vereadores da cidade, abordada pela professora em seu enunciado, mas concretizada na voz dos alunos, que diziam já estarem planejando esta forma de mobilização.

Por isso, o **Episódio 3** foi selecionando, devido ao claro envolvimento dos alunos e motivação voltada para uma ação de natureza política, o que contempla duplamente nossa proposta de EA, seja na dimensão da ação frente ao trabalho com valores, de Bonotto (2008), seja na dimensão de participação política na EA, de Carvalho (2006), que naturalmente se articulam aqui. A conquista deste espaço faz parte do exercício da cidadania, da construção de sujeitos críticos e responsáveis para com sua ação no mundo, e este espaço foi delineado principalmente em meio aos diálogos que estavam acontecendo na sala de aula.

Analisando os movimentos discursivos deste episódio, observamos que expressam sentidos em torno da dimensão da ação permeando os diálogos, com reflexões acerca do papel dos cidadãos frente ao poder público na reivindicação de melhorias para a cidade. A

professora inicia os diálogos posicionando-se contra a inércia das pessoas, que, por não serem atendidas, desistem e se acostumam a não mais reclamar e protestar pelos seus direitos (“(...) e se a gente resolver não mais publicar nada que tá errado” – Turno 225). A resposta dada pela aluna novamente traz um posicionamento negativo: “(...) se esse negócio de revista aí *realmente adiantasse* não ia ser necessário colocar tantas e tantas vezes a mesma foto (...)” (Turno 226, *grifo meu*).

Cabe aqui ressaltar que, em meio a tantos acontecimentos vividos em nosso cotidiano, muitos deles acabam levando ao imobilismo e conformismo, que é um sentido expresso nas palavras desta última aluna, e que espelha o que também se tornou recorrente em boa parte dos discursos de nossa sociedade. Mas aqui a professora se posiciona contra este discurso, por vezes hegemônico de conformismo, manifestando outro sentido frente ao problema e indicando que é possível os cidadãos exercerem seu papel na busca de uma ativa e real democracia.

Assim, nesse momento, a professora traz um importante enunciado, apontando que podemos fazer mais que *publicar imagens*, podemos ter uma participação mais efetiva (Turno 227), e assim cita o exemplo, questionando seus alunos: “Por exemplo, quando tem reunião da câmara dos vereadores, quantas pessoas vão lá ver essa reunião?” (Turno 227). Diante desta pergunta ocorre um momento de silêncio e um novo estranhamento nos alunos, por não saberem o que responder ou talvez como expressar uma possível resposta. Quando então há a resposta de alguns alunos (Turnos 228 e 229), atestando que poucas pessoas se mobilizam sob esta forma de participação, um aluno expressa sua opinião em um enunciado carregado de sentimentos e descontentamento, dizendo que já participou da sessão da Câmara dos Vereadores (Turno 230). Este sentido negativo frente à ação e participação política acompanha este episódio, mais uma vez, através deste enunciado, reiterando as dificuldades e descrença quanto ao exercício da cidadania e uma separação da vida política em relação à vida individual dos sujeitos, que se encontra fortemente arraigada no povo brasileiro.

Mesmo assim, a professora prossegue com seu papel de mediadora na construção de outros sentidos e argumenta que, se houvesse uma participação maior das pessoas, talvez a situação não estaria como a relatada pelos alunos (Turno 231). Quando então, um aluno a interrompe e diz que ele e seu grupo estavam conversando entre si e combinando de ir a uma sessão da Câmara dos Vereadores (Turno 232), a professora fica extremamente contente e os apoia, dizendo que poderá acompanhá-los, elogiando-os também pela iniciativa (Turnos 233 e 237), fato que intensifica ainda mais o clima afetivo positivo presente na sala de aula durante esse diálogo.

Neste **Episódio 3** podemos perceber que, dentre os diferentes e múltiplos sentidos produzidos para a dimensão da ação, alguns podem ser conflitantes e levarem ao conformismo e à imobilização da população. Mas, apesar disso, ao final professora e alunos apontaram para um sentido positivo da participação política, acreditando na possibilidade de mudança e transformação do estabelecido mediante a mobilização da coletividade, na luta por seus direitos e anseios.

**Episódio 4 - Professora G - Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? - 27/10/2010, Turnos 292-316 (Duração 2min08seg)**

O **Episódio 4** acontece durante o momento da atividade em que os alunos apresentam suas imagens (fotografias tiradas da cidade onde moram, por eles mesmos, ou obtidas a partir de jornais e revistas), seguidas das frases elaboradas por seus respectivos grupos. A frase elaborada por este grupo foi: “O mundo não é igual para todos” (Turno 258). A imagem apresentava um catador de produtos para reciclagem empurrando uma pesada carroça contendo muitos objetos, sendo que o aspecto do trabalhador na imagem aparentava um ar triste e cansado. A frase construída pelos alunos e o conteúdo da imagem possuíam uma forte ligação com a problemática social, porém a professora iniciou os diálogos caminhando em outra direção:

292. **Profa.:** E talvez, além de tudo, seria, a questão maior seria, de quem tá pegando ou de quem tá produzindo?
293. **W. e A14:** De quem tá produzindo.
294. **Profa.:** O que que teria que ter mais consciência pessoal?
295. **W.:** Quem produz.
296. **Profa.:** Quem produz o que? Vocês já imaginaram se todas as casas, todas [ênfase] as casas de Rio Claro começassem a fazer uma reciclagem efetiva mesmo [ênfase], efetiva, será que não seria um caminho para a tal sustentabilidade [ênfase]?
297. **A1:** Mas mesmo se você fizesse isso você não teria onde jogar, não tem lixeira apropriada.
298. **Profa.:** Então, lógico que daí teria que ter o que?
299. **A1:** Lixeiras, né? Apropriadas.
300. **Profa.:** Teria que ter o que? Lugares e condições pra todo o mundo fazer isso. Isso aí só depende da população, ou melhor, só depende do poder administrativo?
301. **AA:** Não.
302. **Profa.:** Será que se todo o povo falasse assim, não nós vamos reciclar e pusesse todo o lixo reciclável na rua, será que não teria que tomar uma atitude para dar um destino... hã... útil para esse lixo?
303. **A:** E tem os catadores, né? Conseguir catar tudo ao mesmo tempo.
304. **Profa.:** E agora eu pergunto, quem não recicla, por que que não recicla?
305. **A:** Porque não tem consciência.
306. **Profa.:** Será que é por falta de consciência?
307. **A:** Às vezes é até mesmo por preguiça.

308. **Profa.:** Preguiça...
309. **A:** O professora, lá tem assim tem um anúncio assim, **se o mundo acabar, dane-se.**
310. **Profa.:** Se acabar acabou?
311. **W.:** [xxx] **é, muita gente pensa assim, não vê que o lixo vai fazer a diferença.**
312. [###]
313. **Profa.:** **É, agora se eu pensar assim, realmente, tem muita gente que pensa assim, ah o meu lixo não faz diferença, como o W. falou.** Mas, o meu, o dele, o dele, o dele, o dele, quantos habitantes tem Rio Claro?
314. **A:** 180 mil, né?
315. **Profa.:** 180 mil? Aí você passa pra Campinas, passa pra São Paulo, passa Brasil...
316. **A:** É que nem o ditado, né? De grão, em grão a galinha enche o papo.

O **Episódio 4** foi escolhido para a análise porque nos remete a sentidos diferentes daqueles construídos no **Episódio 3** com relação à participação política frente aos problemas ambientais identificados na cidade a partir das figuras trazidas pelos alunos. No caso do **Episódio 4**, as ações individuais são privilegiadas em detrimento da ação coletiva, e estas ações referem-se à busca de uma cidade sustentável, a partir de reflexões a respeito do papel de cada pessoa na separação do lixo reciclável, considerando a sustentabilidade. Valores mais individuais estão sendo trabalhados e construídos neste episódio, como os comportamentos individuais, diferentemente de valores de participação política envolvendo o coletivo, explicitados no **Episódio 3**.

Compreendemos que é importante que os dois âmbitos de atuação estejam presentes em atividades de EA, mas na medida do possível articuladas, pois consideramos que o foco das reflexões não deve ter como centro ações individuais, discutidas neste episódio, mas sim um modelo de sociedade que abrange ações e decisões tanto individuais quanto coletivas. Os problemas relacionados à questão ambiental não são fruto apenas de ação individual, mas das escolhas e caminhos trilhados por toda uma sociedade. Assim, é necessário que haja um pensamento integrado entre o individual e o coletivo, entre ações próprias do cunho individual, que se não aderidas e inseridas dentro de uma coletividade são pontuais, e ações coletivas, mobilização e participação frente às decisões, que, por conseguinte, se não interiorizadas e refletidas pelos sujeitos também se descolam da realidade.

Na análise deste **Episódio 4**, observamos uma forma de abordagem do tema mais diretiva, pois a professora deseja conduzir os alunos a uma determinada reflexão já definida anteriormente por ela. Ela interage com os alunos para a construção destas reflexões, eles participam dos diálogos e a professora, seletivamente, se apropria das vozes dos alunos, e, em outros momentos não considera suas falas, para direcionar a conversa ao sentido que deseja.

O episódio se inicia com uma fala da professora, que decide trazer a reflexão a importância de cada pessoa realizar a separação do próprio lixo, para que a coleta seletiva seja

mais efetiva. Nesta fala, destacamos a mudança da produção de sentidos que se iniciou na voz do grupo de alunos, ao construírem a frase relacionada a uma imagem: “o mundo não é igual para todos” (Turno 258), frase esta que tem uma clara preocupação com a questão das desigualdades sociais e as condições de trabalho da pessoa que estava recolhendo os materiais recicláveis (evidenciada na imagem). Esta mudança fica claramente exposta no Turno 292, quando a professora, com a intenção de discutir aspectos relacionados à questão ambiental, diz: “E talvez, além de tudo, seria, a questão maior seria, de quem tá pegando ou de quem tá produzindo?”. Os alunos então percebem o sentido e caminhos diferentes que as reflexões tomaram e tomam parte do sentido com que a professora encaminhou a discussão, refletindo com a mesma “de quem tá produzindo” (Turno 293). É interessante observar que a apropriação e concordância com o sentido que professora deu à discussão ocorreu de forma praticamente natural, mostrando que a voz de centro e com maior poder de persuasão na sala de aula encontra-se na professora.

Continuando os diálogos, a professora demonstra o desejo de que os alunos reflitam sobre a *conscientização* individual das pessoas e o papel que cada uma exerceria na construção de uma cidade sustentável. E, tomada dessa forma, a professora indica em sua fala que com essa *consciência* teríamos um *caminho* em direção à sustentabilidade (Turno 296). Percebemos que a professora enfatiza este enunciado, modificando sua entonação de voz, deixando claro seu desejo de reforçar a ideia nele apresentada. Refletimos aqui sobre o signo *consciência*, que, dentro do contexto aqui utilizado, apresenta o sentido de mudança de hábitos, mudança de comportamentos, de menos a mais adequados.

Porém, consideramos que a *consciência* tem um sentido muito mais amplo e que vislumbramos como parte integrante de nossa construção da personalidade moral (PUIG, 1998). Segundo seu significado dicionarizado, a compreendemos como a capacidade que o homem tem de conhecer valores e mandamentos morais e aplicá-los nas diferentes situações, bem como da faculdade de julgamento racional dos próprios atos.

Para Freire (1980, p.15), conscientizar-se vai além de agir moralmente, sendo o processo de formação de uma *consciência crítica* em relação à realidade que cerca o indivíduo, passando pela reflexão até a ação comprometida no mundo. Segundo o autor:

a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [...]. A conscientização não está baseada sobre a *consciência*, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende



uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p.15).

Assim, depreendemos que no trecho do Turno 296 o sentido atribuído ao signo consciência deveria abarcar mais que comportamento adequado, deveria ir além e sintetizar uma construção conjunta entre o exterior e o interior dos indivíduos, pois comportamentos e personalidade interagem e se integram para a formação humana, no intuito de uma ação reflexiva e crítica da realidade.

Voltando a análise dos movimentos discursivos, a afirmação seguinte do aluno contrapõe a ideia trazida pela professora, quando o mesmo diz que ainda que todos separassem corretamente o lixo, não teria disposição adequada para este (Turno 297 – “não tem lixeira apropriada”). O aluno avalia corretamente o problema, pois enxerga que este envolve outros pontos que não somente a ação individual, que há de se construir todo um ciclo de processos para que se efetive essa prática na sociedade. Desse modo, a professora concorda com o aluno e apropria-se de sua fala, ampliando a questão e questionando todos os alunos (Turno 298 – “lógico que daí teria que ter o que?”).

Inicia-se outro questionamento da professora aos seus alunos, ainda na intencionalidade de manter o sentido de que cada um fazendo a sua parte o processo necessário à reciclagem irá acontecer, e ela então os indaga. Em um primeiro momento, percebemos que a construção de sua frase encaminhava-se para “só depende da população”, porém compreendemos que ela reelabora sua ideia em “ou melhor”, ela então reformula a frase anterior e finaliza-a como: “só depende do poder administrativo?” (Turno 300).

Percebemos uma mudança de sentidos dentro da fala da própria professora, pois acreditamos que ela desejava que seus alunos pensassem em si mesmos e em seu papel individual, por isso era necessário reformular a frase, dando ênfase em *só os outros* (aqui no caso, o poder administrativo), para que os alunos refletissem que também possuem uma responsabilidade para si. Com isso, os alunos concordam com o questionamento da professora (Turno 301) e ela prossegue seu discurso buscando adentrar mais na construção de sentidos sobre a importância da ação individual em conquistas e transformações na cidade (Turno 302 – “Será que *se todo o povo* falasse assim, não nós vamos reciclar e *pusesse todo o lixo reciclável na rua*, será que não teria que *tomar uma atitude para dar um destino...* há... *útil para esse lixo?*”, *grifos meus*). Neste momento também reconhecemos que há o apagamento de sentido de um enunciado presente no Turno 303, quando novamente um aluno se recorda dos catadores do lixo reciclado e sua voz não é ouvida ou apropriada nas discussões.

No Turno 304, a professora, vendo que os alunos concordam e acompanham seu posicionamento, questiona-os sobre o porquê desta prática não ser realizada, mesmo tendo reconhecida sua importância. Novamente o signo *consciência* é escolhido para dar sentido a este enunciado, dessa vez na voz de um aluno (Turno 305). Porém, neste caso, quando o aluno se refere à consciência, compreendemos que o sentido produzido por ele é mais amplo, é na forma de uma ação mais ampla e não somente um comportamento externo mais adequado. Afirmamos assim, pois nos enunciados seguintes de outros alunos que participam dos diálogos, nos Turnos 307 e 309, este sentido é compartilhado e compreendido sob uma perspectiva que envolve criticidade e comprometimento. Associando o signo *preguiça* e o enunciado citado como exemplo pelo aluno: “se o mundo acabar, dane-se” à falta de consciência sobre a reciclagem remete-nos ao sentido de não envolvimento com o mundo, em uma atitude egocêntrica, avaliada pelos próprios alunos. Por isso, aqui neste momento, compreendemos uma forma diferente de produção de sentidos para o signo *consciência* dentro de um mesmo episódio, ficando clara a multiplicidade de sentidos dentro do movimento discursivo que envolve diferentes horizontes de contextos entre os falantes.

A professora e outro aluno concordam com a fala de seus colegas, nos Turnos 310 e 311, demonstrando que este é o pensamento (ou até mesmo consciência) de muitas pessoas. Em seguida, apropria-se deste discurso, contrapondo-o, e intervém propondo uma indagação, encaminhando as discussões para a finalização de uma ideia. Neste questionamento a professora expõe claramente sua ideia de que cada cidadão possui um importante papel para a construção de uma cidade com reciclagem efetiva, fazendo diferença em toda a sociedade: “É, agora se eu pensar assim, realmente, tem muita gente que pensa assim, ah o meu lixo não faz diferença, como o W. falou. Mas, o meu, o dele, o dele, o dele, o dele, quantos habitantes tem Rio Claro?” (Turno 313). E, “180 mil? Aí você passa pra Campinas, passa pra São Paulo, passa Brasil...” (Turno 315).

Ao trazer o exemplo das cidades, a professora expressa uma quantidade gradativamente maior de locais em que se pode realizar tal feito. E assim, esta noção é apropriada por uma aluna que completa a ideia da professora, compartilhando dos sentidos que vinham sendo produzidos em todo este **Episódio 4**, através da seguinte frase, também conhecida e lembrada por ela como um dito popular: “É que nem o ditado, né? De grão em grão a galinha enche o papo” (Turno 316).

Entendemos que este episódio é muito rico para diferentes análises, tanto pela priorização da dimensão de ação individual quanto pelo fato dos alunos expressarem sentidos diferentes daqueles apresentados pela professora. A riqueza deste episódio se deve à

multiplicidade de vozes e contextos diferentes que se integram na sala de aula, juntamente com a intencionalidade primeira da professora em trazer à discussão aspectos por ela compreendidos, referentes à questão ambiental e à sustentabilidade. Assim, observamos também neste **Episódio 4** um momento de apagamento de sentidos trazidos pelos alunos por parte da professora, que modifica os rumos do diálogo, com a intenção de discutir o assunto a partir de sua perspectiva.

**Episódio 5 - Professora G - Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? - 27/10/2010, Turnos 337-358 (Duração 1min23seg).**

O **Episódio 5** trata do momento em que mais uma frase e imagem são exploradas nos diálogos durante a mesma atividade dos dois episódios anteriores. Desta vez a frase elaborada pelos alunos é “Preserve a natureza que ela preservará você” (Turno 338), e a imagem que a originou representa a FEENA. Assim iniciam-se os diálogos do **Episódio 5**:

337. **Profa.:** Qual foi a frase que vocês selecionaram pra aquela imagem?  
 338. **A1: Preserve a natureza que ela preservará você.**  
 339. **Profa.:** Preserve a natureza que ela preservará você, tá. **Por que que vocês escolheram essa imagem?** Vocês tinham várias imagens e vocês escolheram essa, por quê?  
 340. **A1:** Ah, tipo, a imagem, **a gente pensou mais pelo lado bonito, assim, positivo, do que o lado negativo e... ela representa bem a natureza porque, tipo, céu, as árvores...**  
 341. **A2:** A grama.  
 342. **A1:** ...a grama, assim, e tipo, é um lugar que as pessoas vai visitar, né?  
 343. **Profa.:** Tá, então a gente... mas ali, o legal é o que? **Quando a gente fala de natureza, às vezes, a gente pensa só na natureza...**  
 344. **A3: Só na Amazônia.**  
 345. **Profa.:** Né? Só na Amazônia, é isso mesmo. **Ali a gente consegue ver o que? A natureza e a presença do homem, né? A casa ali construída.**  
 346. **A4:** Também tem o carinha passando lá.  
 347. **Profa.:** Tem o carinha passando, tal. **Hã... o que mais chamou atenção nessa imagem?**  
 348. **A1: O céu, as árvores.**  
 349. **A4: O gramado, as casinhas lá no fundo.**  
 350. **Profa.:** Foi o conjunto da obra.  
 351. **A4:** Foi.

O **Episódio 5** foi escolhido no intuito de ilustrar diferentes sentidos, tanto o de valorização da natureza, quanto da busca intencional da professora em trazer outros sentidos às falas dos alunos. Isto é percebido quando ela acrescenta, no Turno 343, que a natureza não é somente as árvores e a paisagem, buscando integrá-la e pensá-la junto a nós, associando o homem à paisagem. Para isso, a forma de abordagem utilizada pela professora nos diálogos mescla-se entre mais diretiva em alguns momentos e menos diretiva em outros, pois no

momento em que ela deseja que os alunos tragam sentidos incluindo o homem, ela intervém e antecipa significados que deseja que os alunos integrem às suas ideias.

Assim no **Episódio 5** percebemos diferentes sentidos no terreno de um breve diálogo. Primeiramente nos atentamos ao conteúdo e sentido da frase construída pelos alunos a respeito da imagem “Preserve a natureza que ela preservará você” (Turno 338). Este enunciado, vindo das vozes dos alunos, remete-nos de início a uma percepção de reciprocidade e interdependência entre homem e natureza, em uma relação menos desigual e de não dominação. Entretanto, interpretando um pouco mais sua construção, depreendemos que esta valorização da natureza, embora de forma mais amena, é ainda de cunho antropocêntrico e utilitarista, visto que na construção da frase é primeiro estabelecida a necessidade de preservação da natureza, mas a causa dessa preservação é *por nós*, o que é explicitado nos sentidos produzidos na segunda parte do enunciado: “que ela preservará você”.

Outro fato que nos atraiu a atenção neste episódio foi a motivação da professora produzir sentidos que incluíssem um conceito maior de natureza, citando duas ideias: uma delas é a de que pensamos em uma natureza distante de nós, confirmada pelo enunciado do aluno (Turno 344 – “Só na Amazônia”), que compreendeu o sentido que a professora buscava; a outra ideia é a da presença do homem na imagem, através de casas construídas em meio à paisagem. Estas ideias ampliam os sentidos para a forma de compreensão da natureza, trazendo-a para mais perto de nós, que podemos nos envolver e compreender que os problemas ambientais acontecem aqui e agora, perto de nós, e não *só na Amazônia*, assim como confirmado na fala conclusiva do aluno. Amplia-se também a compreensão de natureza ao inserir o homem nela, como parte integrante da paisagem, sendo que sua inserção ao conjunto todo da imagem (“O céu, as árvores/ O gramado, as casinhas lá no fundo” – Turnos 348 e 349) é que a tornou positiva e bonita aos alunos (Turno 340).

Compreendemos também que a produção de sentidos com vistas à integração do homem à paisagem natural, neste episódio, se relaciona, em parte, à frase construída pelos alunos a respeito da imagem, e também em parte à atitude da professora de antecipação de significados, trazendo aos alunos reflexões para ampliar as descrições que faziam da imagem. Assim, vemos que a interação com os alunos, a apropriação de significados e o posicionamento da professora frente ao tema produziu estes sentidos, o que vai ao encontro de nossos referenciais de construção conjunta de conhecimentos e valores, visando a participação dos alunos e dando-lhes papel ativo na produção de sentidos.

**Episódio 6 - Professora G - Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? - 03/10/2010, Turnos 156-171 (Duração 4min57seg).**

No **Episódio 6** tratamos do momento em que a professora deseja que os alunos reflitam sobre o papel dos sentimentos e do envolvimento afetivo com o lugar, promovendo a valorização e envolvimento com o mesmo. Este episódio ocorreu durante a última aula do desenvolvimento das atividades do projeto, na qual os alunos fizeram uma carta-convite à população convidando-a a mobilizar-se para a resolução de alguns dos problemas por eles problematizados. Os diálogos correspondentes ao **Episódio 6** iniciaram-se motivados por reflexões anteriores, quando alunos e professora dialogavam a respeito do papel de cada pessoa em recolher o próprio lixo em frente de suas casas. Houve um relato de um aluno que contou que sua avó embelezou com plantas um local da cidade que estava abandonado, e a própria professora contou um caso parecido, envolvendo a si mesma. Dando um caráter conclusivo a esses sentidos que estavam em diálogo, a professora então iniciou o **Episódio 6**:

156. **Profa.:** Quer dizer, **é uma mobilização**. Pessoal, quando nós falamos assim, por exemplo, que o **tópico do nosso tema, uma cidade sustentável, quer dizer o quê?** Uma cidade que tem condições de estar gerando benefícios, **gerando a sua... condições de sobreviver pensando no meio ambiente, pensando na.... será que esses detalhes, apesar de, a gente, às vezes, pensar que são pequenos, será que eles não são importantes?** Por exemplo, quando nós deparamos com um local que não é meu - o local não é meu, certo? **Eu não conheço, eu não tenho carinho por ele, alguma coisa assim, será que a condição de cuidado é a mesma de quando a gente conhece a origem, conhece pra que que serve, como que funciona, o que que vocês acham pessoal? Por exemplo, tem uma praça que eu conheço o local, eu utilizo aquele local, eu conheço a origem dele, ou num lugar uma praça que eu nunca vi, não conheço, nunca participei, vocês acham que o cuidado é o mesmo, que as pessoas têm o mesmo cuidado?** Seja... por exemplo, o que que aconteceu lá no museu<sup>10</sup>? Certo? O museu... botaram fogo no museu, certo? Isso já foi comprovado que foi criminoso,...Aqui, dos alunos que têm nessa classe, quem conhecia o museu?
157. **A:** **Que museu?** [um murmurinho na classe]
158. **Profa.:** Quer dizer, **nem sabiam que tinha o museu na cidade**. Tá, **será que se a população... hã... se tivesse mais acesso, conhecesse mais, seria diferente o relacionamento da população com o lugar ou não, vocês acham que não, independe do que conhece?**
159. **A17:** **Acho que não**, porque apesar de eles conhecer, eles continuam, podem continuar fazendo, igual aquele prédio abandonado mesmo, eles conhecem o prédio, **sabem que tem risco, sei lá de cair, que não era pra eles usar aquilo pra uma coisa errada e ainda usa.**
160. **Profa.:** **Todo o mundo acha isso?** O conhecer que eu digo não é só ir lá, ó, eu vi, pronto, **o conhecer é ter um vínculo com aquele lugar, por exemplo, aquele lugar o horto, o horto não, o museu, se a gente pensar é um patrimônio da cidade, é um patrimônio nosso, era pelo menos né? É um patrimônio de cada um. Será que a população tem essa consciência dessa, dessa**

---

<sup>10</sup> O Museu Histórico Pedagógico “Amador Bueno da Veiga”, da cidade de Rio Claro-SP, sofreu um incêndio em 21 de junho de 2010. O laudo das análises da equipe de criminalística a respeito do prédio que abrigava o museu apontou que o incêndio foi criminoso.

**propriedade, vamos assim dizer, sendo nossa? Será que eu pensando, não aquele lugar é meu também, é o mesmo relacionamento que eu vou ter com ele do que do lugar que eu não conheço, que eu não tenho essa, essa consciência?**

161. **A: O mesmo relacionamento?**

162. **Profa.: É, a mesma relação, assim?**

163. **A17: Eu acho que não.**

164. **Profa.: O que que vocês acham que leva, às vezes, uma pessoa ou uma população cuidar mais de um lugar ou não?**

165. **A: Professora, acho que é o ideal, se todo o mundo começar a cuidar, acho que eles vão se sentir mais, assim, com vontade de fazer também, porque eles vão pensar assim, porque que eu vou ajudar se também ninguém vai ajudar, eu, só eu vou fazer minha parte?**

166. **Profa.: Seria o que? Uma mobilização então. O que mais pessoal? Bom...**

167. **A3: Eu acho que dá pra... que depende muito do que se tratava o lugar lá, entendeu? Eu acho que depende disso pra ser mais cuidado do que o outro.**

168. **Profa.: Tá, isso aí, se é interesse da população, se ela... Vocês acham que a afetividade, que a afetividade leva uma nova visão de alguns lugares, por exemplo, se é um lugar que eu gosto, hã, eu preservo mais o lugar, o lugar que eu não conheço eu não dou bola, ou vocês acham que não tem nada a ver?**

169. **A: Não, não é bem assim, professora, mas pode ter pessoas assim que pensam assim.**

170. **A: Eu acho que é assim, quem cuida é porque gosta, não é à toa que cuida.**

171. **Profa.: Tá, que ela tem um carinho pelo lugar, por exemplo.**

Este **Episódio 6** representa, assim como o **Episódio 2**, o momento em que a professora busca intencionalmente trazer aos alunos a importância da dimensão afetiva na construção de valores para uma cidade sustentável. Neste **Episódio 6** é marcadamente clara a posição da professora frente à valorização desta dimensão, e também se torna explícito o estranhamento dos alunos sobre esta questão. Muitos deles não sabem ao certo como opinar e não compreendem o sentido do que a professora está propondo a eles, o que é explicitado em seus comentários frente aos questionamentos da professora. Esse estranhamento também pode ser observado através de uma menor participação dos alunos neste episódio, se comparado aos episódios analisados anteriormente. Neste diálogo, os alunos pareciam não saber opinar e dar avanço às reflexões, assim há falas mais longas da professora, fato que não havia ocorrido até então.

Faz-se presente neste **Episódio 6** uma forma de abordagem mais diretiva, até mesmo sem a participação dos alunos no diálogo, em um primeiro momento (Turno 156), quando a professora expõe explicitamente seu posicionamento. Porém, ao final deste mesmo turno, a professora muda o tom de seu discurso e inclui os alunos em suas reflexões, questionando-os através do exemplo do museu. Os alunos, que pareciam não se lembrar da existência do mesmo, passam a refletir sobre o assunto junto com a professora, quando então apontamos que a forma de abordagem dos diálogos passa a ser ainda mais diretiva, porém agora com a participação das diferentes vozes dos alunos nos diálogos, expondo suas ideias. Compreendemos que a abordagem ainda se mantém mais diretiva, pois a professora mantém

seu posicionamento claro e também continua direcionando os alunos para construírem sentidos específicos acerca destas reflexões. Tais posicionamentos são compostos de enunciados mais longos da professora, que, percebendo ser um assunto inovador aos alunos, procura elaborá-lo melhor, utilizando-se de exemplificações.

Os diálogos produzidos a partir dessa argumentação da professora levam a uma reflexão clara sobre o envolvimento afetivo com o lugar, criando um vínculo e levando a sua valorização, sentidos que se destacam como expoentes neste episódio.

De início, no Turno 156, a professora busca rever o que já concluíram sobre a construção de cidade sustentável. Expõe brevemente alguns pontos que já elencaram como importantes (“Uma cidade que tem condições de estar gerando os seus benefícios, gerando a sua... condições de sobreviver pensando no meio ambiente, pensando na...”). Esta revisão abre caminho para que a professora traga sua perspectiva e a acrescente aos conteúdos já desenvolvidos. É então que ela traz no enunciado os signos “*esses detalhes*”, referindo-se ao caminho que agora deseja ampliar e desenvolver com os alunos – a via da dimensão afetiva.

Assim, a professora apresenta aos alunos um primeiro exemplo, desejando que compreendam a perspectiva que agora é salientada:

Por exemplo, quando nós deparamos com um, um local que não é meu, o local não é meu, certo? Eu não conheço, eu não tenho carinho por ele, alguma coisa assim, será que *a condição de cuidado* é a mesma de quando a gente conhece a origem, conhece pra que que serve, como que funciona, o que que vocês acham pessoal? (Turno 156, *grifo meu*).

Ao utilizar-se do signo *a condição de cuidado*, a professora então refere-se, pela primeira vez neste episódio, à dimensão afetiva, iniciando os caminhos que deseja construir com os alunos. Segue-se então outro exemplo, a respeito *do cuidado*, novamente usando como modelo uma praça: “Por exemplo, tem uma praça que eu conheço o local, eu utilizo aquele local, *eu conheço a origem dele*, ou num lugar uma praça que eu nunca vi, *não conheço*, nunca participei, vocês acham que o cuidado é o mesmo, que as pessoas têm o mesmo cuidado?”. Passamos a compreender então que esta dimensão afetiva que a professora está construindo com os alunos liga-se à dimensão cognitiva, aquela dos conhecimentos que geram o cuidado, e isso pode ser afirmado através do signo: *conheço a origem*. É, portanto, uma dimensão afetiva, entrelaçada à dimensão cognitiva, aos conhecimentos.

Atentamo-nos aqui para a íntima ligação destas duas dimensões, afetiva e cognitiva, que se interpõem e interligam, muitas vezes não sendo possível destacar uma da outra. O **Episódio 2**, anteriormente descrito como um direcionamento para a dimensão afetiva através

da apreciação da imagem, diferencia-se deste, pois a professora disse para que os alunos buscassem explicitar as emoções através dos sentimentos que a imagem lhes despertava, não estabelecendo no momento a ponte para a dimensão cognitiva. Entretanto, compreendemos que até para explicitar as emoções e sentimentos a dimensão cognitiva se faz presente, pois sempre buscamos compreendê-los. Desse modo, percebemos o quanto é necessário que pensemos estas dimensões conjuntamente, sem que uma seja mais valorizada do que outra. Temos aqui dois exemplos que mostram o quanto elas se articulam e integram-se no trabalho com valores em sala de aula.

A professora cita então o exemplo do museu da cidade, afirmando que se as pessoas o conhecessem lhe dariam mais valor, e talvez o incêndio que o destruiu não tivesse acontecido. Os alunos então parecem confirmar a hipótese, pois nem se lembravam do museu (Turno 157). Então a professora prossegue seus questionamentos aos alunos e continua elaborando as suas ideias (Turno 158). Cabe ressaltar que, até então, os alunos estavam atentos prestando atenção ao que a professora estava expondo, mas não havia acontecido ainda nenhuma intervenção por parte dos alunos, que estavam diante de um novo acontecimento, um novo tema em suas percepções.

Este movimento é quebrado pela fala de um aluno que discorda do pensamento que a professora vinha construindo (Turno 159). É interessante esta quebra do movimento discursivo que estava sendo construído pela professora, a qual se utilizava do exemplo do museu, e, quando a fala do aluno vem, nega-se o que ela dizia e apresenta-se outro exemplo, contrapondo-o ao exemplo do museu. Este é mais um exemplo da multiplicidade de sentidos e vozes no território da sala de aula, em que sentidos diferentes se produzem a todo o momento.

A professora, entretanto, não desiste de continuar com os alunos a compreensão a que desejava conduzi-los, e no Turno 160 procura confirmar com a classe se todos concordam com o enunciado anterior. Neste enunciado ela reelabora sua fala, trazendo ainda mais um exemplo, falando agora do signo *patrimônio* para qualificar e dar valor ao museu:

(...) o museu, se a gente pensar é um patrimônio da cidade, é um patrimônio nosso, era pelo menos né? É um patrimônio de cada um. (...) Será que a população tem *essa consciência* dessa, dessa propriedade, vamos assim dizer, sendo nossa? Será que eu pensando, não aquele lugar é meu também, é o mesmo relacionamento que eu vou ter com ele do que do lugar que eu *não conheço*, que eu não tenho essa, *essa consciência?* (*grifos meus*).

Observamos também que, mais uma vez, a professora se utiliza da perspectiva de que é necessário conhecer para gostar e cuidar do local, dando a entender que, em sua concepção,



primeiramente há o caminho cognitivo, do conhecimento sobre o local, e então este abre o caminho para o envolvimento afetivo e a valorização do local, sentimentos também chamados de *consciência* pela professora.

Em resposta a este enunciado, um aluno, parecendo não entender onde a professora gostaria de chegar com estas considerações, questiona-a sobre o sentido de *relacionamento* (Turno 161), o qual ela confirma no Turno 162. Outro aluno, no turno 163, também discorda das asserções da professora, parecendo desviar o caminho da produção de sentidos que a professora desejara traçar e construir com eles.

Desse modo, percebendo que o caminho por ela pensado, de um diálogo sobre a dimensão afetiva e sua relação com o conhecimento do local, não abre novas perspectivas aos alunos, a professora encaminha os diálogos de outra forma. Ela decide então questioná-los aproximando-se de um discurso comunicativo mais aberto, no desejo de que os alunos exponham a própria opinião a respeito do tema e engajem-se mais na discussão. Esta outra forma de abertura acontece no Turno 164 (“O que que vocês acham que leva, às vezes, uma pessoa ou uma população cuidar mais de um lugar ou não?”) e percebemos que neste momento a professora não traz nenhum exemplo, mas apenas indaga abertamente os alunos, a fim de que se expressem levando em consideração eles mesmos, e não o exemplo da professora.

Com isso, um aluno se posiciona e interpreta o que a professora vinha procurando trazer aos alunos em suas falas anteriores; em sua fala o aluno se apropria de signos utilizados pela professora, com o mesmo significado. Na compreensão do enunciado da professora, o aluno entende que é necessário todos fazerem a sua parte em alguma forma de ação, para que haja uma valorização efetiva de um lugar, e isso remete-nos à fala do aluno que no Turno 159 discordou da professora, trazendo o argumento de que não adiantaria conhecer sem que fosse realizada alguma ação para o local. Assim, compreendemos que ao elaborar o enunciado no Turno 165, o aluno procurou estabelecer relações entre os enunciados já ditos anteriormente nas diferentes vozes, da professora e dos alunos, para elaborar uma conclusão e um ponto de vista.

Nesse momento a professora, aberta a intervenções e à apropriação dos sentidos trazidos pelos alunos, concorda com o aluno e compartilha o significado com toda a classe. Mas, além disso, busca que novos alunos participem do diálogo e exponham suas ideias a respeito do tema (Turno 166). Assim, outro aluno responde ao seu chamado e expõe sua opinião (Turno 167), distinta daquela enunciada pelo aluno anterior, e reflete sobre o *valor* que o lugar teria que conter para as pessoas para que houvesse um envolvimento delas com tal

lugar. Essa reflexão do aluno encaminha-se junto aos sentidos produzidos nas reflexões que a professora realizava no Turno 160, quando trouxe a ideia de um patrimônio e da importância que este tem para a história e a vida de todos. Assim, dentre a multiplicidade de sentidos que circulava na sala de aula naquele momento, este aluno pode compartilhar o que a professora vinha buscando construir, o que se confirma no Turno 168, quando a professora retoma afirmações já feitas anteriormente, mas agora buscando um caráter mais conclusivo em sua fala.

Nos Turnos 169 e 170, vemos claramente o quanto o assunto em questão era controverso entre os alunos, pois as duas falas expressam duas opiniões contrárias que estavam em jogo naquele momento. Estas duas opiniões parecem permanecer mesmo após a sequência, pois, aparentemente, alguns alunos não realizaram a reflexão que a professora desejava, sobre a dimensão afetiva ligada ao estabelecimento dos valores relativos a um objeto, nem revisaram seus conceitos e opiniões, abrindo-se ao novo. De qualquer forma a professora, ao fim do episódio, reafirmou sua posição e concordou com o enunciado dito pelo aluno no turno anterior: “Tá, que ela tem um carinho pelo lugar, por exemplo” (Turno 171).

Compreendemos, porém, que a finalização deste episódio se deu explicitando uma ideia muito ampla, sendo finalizado bruscamente, sem que houvesse uma síntese conclusiva com as reflexões apontadas pelos alunos. De certo modo, houve uma inquietação dos alunos ao ouvirem uma tematização para o assunto de forma tão diferente, e esta inquietação, se transformada em motivação, poderia avançar por outros caminhos, para a construção de valores, a partir de um trabalho reflexivo, ou seja, de natureza cognitiva.

#### **4.3.2 Uma síntese das aulas da Professora G**

Destacamos que, em praticamente todos os episódios aqui trazidos, o ambiente de diálogo era amplo e favorável às discussões, e a professora tinha a preocupação de fazer com que as diferentes vozes participassem ativamente das discussões.

Além disso, observamos que houve destaque para alguns temas, dentre os sentidos construídos neste conjunto de aulas. Estes vão além dos sentidos mais específicos gerados em cada diálogo e apontam para um sentido mais geral, que representa o conjunto das aulas da Professora G. Assim, compreendemos, a partir de nossas análises, que o trabalho desta professora envolveu fundamentalmente a dimensão dos conhecimentos, privilegiando argumentos para valorizar a cidadania e a participação em prol da construção de uma cidade sustentável. Este, portanto, é um sentido que se destaca com evidência.

Consideramos, porém, que os conhecimentos discutidos eram aqueles já interiorizados por muitos alunos, que já faziam parte de seus conceitos, que então eram compartilhados com toda a classe. Acreditamos que novos conhecimentos poderiam ter sido trazidos às discussões, através de um texto, por exemplo, com um trabalho diferenciado que, acrescentando novos pontos de vista aos já formados pelos alunos, contribuiria para o aprofundamento do tema da sustentabilidade, já que o mesmo implica em complexas discussões.

As reflexões encaminharam-se, principalmente, para a dimensão da ação, em nível, geralmente, de sua proposição. Assim, afirmamos que um sentido que se evidencia nesta prática é a referência à dimensão da ação no trabalho com valores. Este sentido foi trazido à discussão por várias vezes, num dado momento vivenciado a partir de uma simulação, e, posteriormente, por uma ação realizada, caminhando para a participação coletiva. Constatamos, assim, que os valores e sentidos que nortearam e se tornaram enfatizados na prática desta professora são aqueles ligados à ideia de cidadania e da participação dos sujeitos. Estes sentidos foram construídos de forma aberta e participativa, considerando diferentes pontos de vista do problema, na maioria das vezes. Em alguns momentos a professora, percebendo a importância do tema em diálogo, segundo sua opinião, direcionava a produção de sentidos, até mesmo silenciando alguns sentidos trazidos pelos alunos.

Analisando o plano de aula da Professora G, observamos que já havia a intencionalidade de um trabalho que envolvesse a dimensão da ação (trabalho específico com valores), fato comprovado quando os alunos realizaram, na última aula (03/10/2010), uma atividade de construção da carta-convite à população, a fim de convidá-la para ajudar na resolução de alguns dos problemas apontados e discutidos por eles em aulas anteriores. Esta atividade fez com que os alunos se envolvessem de forma bastante ativa, buscando os caminhos para a ação, visto que buscavam a resolução de problemas na cidade, em detrimento de ações que os governantes não realizaram.

A experiência coletiva de construção da carta-convite (grupos de 4 ou 5 alunos) se deu em um ambiente que possibilitou ainda mais a vivência de valores, de diálogo e compreensão, o que estabeleceu caminhos para uma ação motivada e crítica. Destacamos também que a mediação da professora em todos os grupos, durante a referida atividade, foi essencial, pois a mesma propiciava aos alunos reflexões acerca de como as pessoas reagiriam à ação, e o que as faria se sentirem motivadas para a resolução do problema determinado. Esta mediação da professora foi fundamental também para que os alunos se envolvessem nas atividades de forma crítica e construtiva.

Ainda na dimensão da ação, salientamos que a proposta de visita e participação em uma sessão da Câmara dos Vereadores da cidade também se insere neste contexto. Embora não planejada anteriormente, quando da fase de elaboração do plano de ensino, esta ação, surgida ao longo das discussões, se expandiu para além dos muros da escola, adentrando também em um lugar de natureza marcadamente política.

Explicitaremos, a seguir, algumas evidências que explicam a forma como este envolvimento se manifestou, mesmo com a apatia de alguns alunos em relação à participação política. Naquela ocasião estávamos vivendo um momento de discussões e reflexões ativas de caráter político, devido às eleições federais de 2010. Podemos afirmar, talvez, que o envolvimento de alguns alunos com o tema em debate trouxe a eles a necessidade maior de expor seus pensamentos e a vontade de mudanças políticas. Certamente esta forma de envolvimento adentrou num contexto mais amplo, que não envolveu somente a temática ambiental, mas também reivindicações de cunho mais estritamente social. Se atentarmos ao fato de que os problemas sociais também se originam nos problemas ambientais, ou vice-versa, compreendemos que a participação política crítica faz-se necessária sempre, em qualquer que seja o âmbito das reflexões, a partir do momento que compreendemos a indissociação entre sociedade e natureza.

A Professora G buscou, em breves momentos, encaminhar os diálogos para o trabalho com a dimensão da afetiva/ apreciação estética, e os exemplos encontram-se nos Episódios 2 e 6. Nesta dimensão, a professora questionou seus alunos acerca da experiência estética (**Episódio 2**) e envolvimento afetivo com o local (**Episódio 6**), como caminhos importantes para que estes possam ser valorizados. Citar estes exemplos levou os alunos a estranharem, inicialmente, esta fala da professora; depois, a se colocarem a pensar, dialogando com a mesma sobre essa questão.

Por fim, consideramos que o trabalho da Professora G, ao envolver ativamente os alunos em discussões e argumentos sobre problemas e caminhos para a construção de uma cidade sustentável e, além disso, em atividades que os aproximassem da ação, proporcionou a vivência de um conjunto de práticas morais (PUIG, 2004), de natureza principalmente procedimentais, de caráter cognitivo, para a construção de valores. A reflexão sobre a temática ambiental permeou transversalmente estas discussões, e, embora não envolvendo conhecimentos amplos sobre a mesma, promoveu uma aproximação com a disciplina de Arte, no momento que se buscava a apreciação das imagens e dos vídeos.

Além disso, reconhecemos que a construção de sentidos envolvendo este conjunto de aulas teve o direcionamento e a intencionalidade da professora, que dirigiu os alunos para a

construção de significados que pensara anteriormente, consigo mesma ou nos momentos de elaboração do plano de ensino. Concluímos, portanto, que a professora apropria-se dos sentidos dos alunos quando deseja ressaltá-los, mas, em outros momentos, desconsidera as falas de alguns alunos em virtude de sentidos que caminhariam na direção diferente da proposta na discussão, e insiste nos sentidos que deseja ver compartilhados com os alunos.

#### **4.4 O Trabalho da Professora L**

Neste momento analisaremos as aulas da Professora L, que desenvolveu o projeto “O alimento nosso de cada dia”. O plano de ensino referente a este tema encontra-se em anexo (ANEXO 5). Os mapas de eventos de todas as suas aulas foram construídos e encontram-se no APÊNDICE B. Este projeto tinha como principal objetivo trabalhar com o tema alimentação e sua relação com a temática ambiental.

Os conteúdos e valores propostos para serem trabalhados e que são apresentados no plano de ensino envolviam: o padrão de alimentação e produção do alimento atual: monoculturas, alimentos transgênicos, criação de animais em larga escala para o consumo humano, aditivos químicos nos alimentos; os aspectos tecnológicos, interesses econômicos e a influência da propaganda no consumo de alimentos; a relação do padrão de alimentação atual e a temática ambiental.

Este tema foi escolhido pelo subgrupo a partir de uma ligação com o conteúdo proposto pelo currículo vigente nas escolas estaduais paulistas, para as disciplinas que duas das professoras constituintes desse subgrupo ministravam.

Percebemos que a relação com a temática ambiental foi realizada de forma tênue, já que o trabalho desta professora privilegiou a relação da alimentação com a qualidade de vida mais saudável, destacando as doenças que uma alimentação inadequada pode causar, além de discussões sobre alimentos industrializados e aditivos químicos inseridos em sua composição. Ou seja, a relação maior que acabou se estabelecendo foi com o tema saúde, o que é comumente proposto pelo currículo escolar e mesmo pelos materiais didáticos. Também foram tratadas questões como a forma de criação/produção de animais para alimentação humana, assim como as consequências da produção de alimentos em larga escala para o ambiente.

Observamos que a Professora L trouxe à sala de aula, como apoio a sua prática, além de conhecimentos ancorados no saber popular, que surgiam em meio aos diálogos, aqueles respaldados no discurso científico. Apesar da relação mais explícita com a questão ambiental

ter sido realizada somente no final do projeto, mediante a leitura e problematização de um texto mais específico, reconhecemos que o tema proposto foi tratado de modo amplo e complexo, pois esta professora o desenvolveu sob diferentes abordagens e a partir de diferentes atividades para o trabalho com o tema e seu conteúdo valorativo.

Assim, relacionando as atividades desenvolvidas por esta professora e sua prática relativa aos valores, consideramos que a mesma realizou um trabalho intencional envolvendo as três dimensões: a dimensão cognitiva, através de reflexões e discussões; a dimensão afetiva, através da apreciação estética de imagens apresentadas em um vídeo e da atividade de registro fotográfico de frutas e, por fim, a dimensão da ação, quando propôs e realizou o plantio de mudas de árvores frutíferas no pátio da escola juntamente com os alunos (aula dia 29/10/2010) e mesmo ao saborearem frutas após o registro fotográfico. Ainda na dimensão da ação, ao fim do projeto a professora realizou um piquenique com seus alunos, juntamente com a turma da outra professora da escola também envolvida com o projeto, propondo então aos alunos que levassem somente alimentos saudáveis. Destacamos que a utilização de estratégias específicas para o trabalho com valores também fez parte da prática desta professora, assim como a análise de valores (22/10/2010) e a discussão de um dilema (04/11/2010).

Em sua fala durante as aulas, por duas vezes, foi explicitada uma referência clara à palavra *valor*. A primeira delas em 28/10/2010, quando os alunos estavam construindo a campanha incentivando o consumo de alimentos saudáveis e a professora sugeriu que eles deveriam fazer algo “falando dos *valores*”. Na segunda vez em 29/10/2010, quando os alunos estavam apresentando os vídeos das entrevistas que realizaram e a professora fez comentários sobre um deles, dizendo que o objetivo do trabalho que estavam desenvolvendo era “*valorizar* mais a comida saudável”. Consideramos interessante este fato, pois as outras professoras acompanhadas, apesar de também estarem trabalhando com a temática dos valores, não a explicitaram claramente dessa forma.

Momentos a serem destacados, que a nosso ver foram trabalhados a contento, foram a problematização referente à atividade das propagandas (27 e 28/10/2010) e a atividade de leitura e discussão de textos sobre os alimentos (03/11/2010). A professora apresentava diferentes pontos de vista sobre a questão e conduzia as discussões posicionando-se criticamente.

A Professora L, sendo professora de Matemática, procurou realizar aulas que envolvessem também explicitamente seu conteúdo curricular ao tema abordado. Desse modo, trabalhou com a construção de tabelas e gráficos a respeito dos hábitos alimentares de seus alunos, a partir de um questionário (27/10/2010). Também através de uma pesquisa informal

com os alunos sobre o consumo de alguns alimentos específicos, a professora realizou contas de porcentagem para que eles visualizassem melhor a proporção de consumo de um grupo de alunos em relação à turma (22/10/2010).

#### 4.4.1 Analisando os diálogos e construindo sentidos – Professora L

No quadro a seguir (**Quadro 8**), observamos breves indicações dos episódios analisados pela professora L, procurando nomeá-los pelo seu conteúdo e especificidades em relação à temática ambiental e ao trabalho com valores, a fim de ter-se, de início, uma noção geral dos diálogos empreendidos.

Quadro 8: Caracterização dos episódios de ensino referentes à aula da professora L, analisados sob a perspectiva da produção de sentidos.

EPISÓDIO	DIA - DURAÇÃO	CONTEÚDO/ESPECIFICIDADES
<b>Episódio 1</b>	22/10/2010 - 7min32seg	Problematização do tema do projeto, reflexões da professora apontando para diferentes pontos de vista. Múltiplos sentidos em diálogo.
<b>Episódio 2</b>	27/10/2010 - 7min01seg	Diálogos a respeito da influência da propaganda no consumo de alimentos, professora se posiciona criticamente e direciona a produção de sentidos. Construção de valores a partir dos conhecimentos (conhecimento científico).
<b>Episódio 3</b>	27/10/2010 - 9min42seg	Alunos são solicitados a fotografar frutas para uma campanha incentivando o consumo de alimentos saudáveis. Ao final todos saboreiam as frutas. Construção de valores a partir da dimensão afetiva/apreciação estética.
<b>Episódio 4</b>	03/11/2010 - 2min47seg	Leitura de texto relacionado a criação animal. Professora discorre sobre a forma de criação dos animais em confinamento, problematiza as condições de vida a que são submetidos. Traz valores que de início tratam de outra forma de valorização da natureza, menos antropocêntrica, porém o episódio é finalizado com uma visão de valores ainda antropocêntrica. Construção de valores a partir dos conhecimentos (conhecimento científico).
<b>Episódio 5</b>	04/11/2010 - 5min50seg	Trabalho específico com valores – análise de um dilema. Participação dos alunos apontando seus posicionamentos, clima de abertura na sala de aula.
<b>Episódio 6</b>	05/11/2010 - 6min20seg	Ligação do tema da alimentação com a questão ambiental através da leitura de outro texto. Professora promove reflexões e propõe várias alternativas aos alunos, encaminhando para a dimensão da ação.

#### **Episódio 1 – Professora L – O alimento nosso de cada dia - 22/10/2010, Turnos 37-61 (Duração 7min32seg).**

No **Episódio 1** trazemos diálogos entre professora e alunos, estabelecidos durante a primeira aula do projeto. Os alunos assistiram primeiramente a um vídeo elaborado por uma das professoras que desenvolveram o projeto, a partir de ideias discutidas entre elas, o qual continha imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis, composições artísticas com alimentos e, ao fim, um poema de Ferreira Gullar, “O Açúcar”, o qual problematiza questões sociais e o processo de produção do açúcar. Após assistirem duas vezes este vídeo, a

professora leu o poema novamente para os alunos. A seguir ela expôs sua própria opinião e ouviu seus alunos sobre o que mais lhes chamara a atenção, entre o vídeo e o poema. Desse modo se inicia o **Episódio 1**:

37. **Profa.:** Olha só, quantos aspectos nós podemos pensar em relação à comida. Será que quando a gente chega em casa correndo, ou a mãe já colocou a comida no prato, você come ali e nem pensa de onde veio aquela comida, que tipo de comida que você tá comendo, se ela tá nutrindo seu corpo, se ela é gostosa, se ela é saborosa, se ela é bonita, se ela é colorida, quem que fez aquela comida, se ela foi industrializada, que tipo de indústria, é, que tipo de processamento foi utilizado pra chegar aquele alimento até o supermercado, depois pra chegar aquela comida... Que tipo de processo passou aquele alimento, que tipo depois de... Se teve uma preparação, se teve cozimento, quem preparou essa comida. Olha quantos aspectos nós podemos pensar; se aquela comida foi plantada em um quintal, se aquela comida é... aquele alimento veio de uma plantação é... extensa, ampla, aquelas imensas fazendas, se teve que devastar, cortar árvores, pra fazer uma plantação naquela fazenda, ou se é de uma pequena chácara, ou se é de pequenos.. produtores, ou se precisou colocar adubo na terra pra plantar, aquele tipo de alimento, ou se aquele alimento... precisou de venenos pra combater pragas, pra fazer aquele fruto bonito... aqueles grãos bonitos; ou se precisou de insumos químicos, se precisou de conservantes, se tem produtos químicos ali pra dar sabor, pra dar cor. Então nós podemos pensar em muitos aspectos. **Olhando o vídeo, quais aspectos que vocês pensaram?**
38. **A1.:** Fala de comida.
39. **Profa.:** Eu acabei de apresentar vários aspectos, **desde a parte de produção, desde a parte da beleza, desde a parte da mão de obra de quem foi que fez aquela comida, se é um produto industrializado, se não é, é saboroso, é bonito, é que tipo... nós acabamos de ler um poema.** Essa poesia falou da brancura de um açúcar que a gente utiliza pra adoçar o leite, pra adoçar o café; tá ali ó, aquele açúcar tão bonito né? Na hora de colocar aquele açúcar no leite, no café. **Mas aquele açúcar teve todo um processo até chegar dentro daquele pote, daquele açucareiro que está dentro da casa de vocês. Pra chegar aquele açúcar até ali; onde foi comprado, como foi produzido, como é que é feito aquele açúcar, como foi industrializado, e aquelas usinas, que planta-se a cana-de-açúcar, aqueles trabalhadores, aqueles trabalhadores que é... trabalham, que a gente fala, cortador de cana, né?**
40. **AA.:** É.
41. **Profa.:** **Principalmente aqui na região aqui, desde aqui, Piracicaba, aqui tem muitos canaviais imensos, que têm aqueles trabalhadores que vão lá, que acordam cedo, vocês sabem que esses trabalhadores que cortam cana é... muitas vezes se machucam pra cortar cana; é... acordam cedinho, 5 horas da manhã pra fazer aquele corte da cana, ou também tem aquele outro aspecto, que hoje em dia tem muitos lugares, que o corte da cana é feito por máquinas, é feito por tratores, e aquele trabalhador que antes cortava a cana, muitos desses trabalhadores perderam emprego também. Foram substituídos por máquinas. Então olha quantos aspectos nós podemos ver até chegar aquele açúcar branquinho em casa, que adoça o nosso café, que adoça o nosso leite.** Olha quantos aspectos nós podemos pensar. Podemos ver aí... é... o preço que é pago, podemos ver tantas coisas aí, eu quero que vocês falem um pouquinho desses aspectos, da beleza, do sabor, da cor... O que que vocês podem falar depois de ver esse poema, depois de ver esse, esse vídeo? Pode falar.
42. **A5.:** Ah professora, porque, até chegar na nossa...
43. **A4.:** Ah professora, tá gravando.
44. **Profa.:** **Não se inibam, gente, é uma conversa, é uma conversa, uma roda de conversa.** Eu quero que vocês falem um pouquinho. Vamos ver o que a B. vai falar.
45. **B.:** Eu percebi, que tipo assim, **antes do alimento chegar na nossa mesa, ele passa por várias produções.** Aí, que nem, no vídeo teve tipos de comida diferente que nutre o nosso corpo e outras que não. Foi isso que eu pude perceber no vídeo.



46. **N.:** Mas as comidas saudáveis, do mesmo jeito elas vão passar por agrotóxicos, então, não vai ficar tão saudáveis assim, mas
47. **Profa.:** Olha os aspectos que ela lembrou aqui: as comidas saudáveis, que que ela falou? [professora empolga-se com a fala desta aluna]
48. **N.:** Tem agrotóxicos.
49. **Profa.:** Tem agrotóxicos? Será que todas?
50. **G.:** Não.
51. **Profa.:** Daí vai ser saudável; e daí? Vai ser saudável? Vai estar nutrindo o corpo? **Olha que aspecto interessante que ela levantou aqui.** Quem mais pode falar mais alguma coisinha **nessa roda aqui de conversa, né?** Roda entre aspas! **Porque eu quero que vocês possam falar, então eu quero uma troca aqui ó; que nossa conversa aqui; não fiquem inibidos por eu chegar perto desse aparelhinho não.**
52. **B.:** Ah sora eu também vi que, tipo assim, **tem frutos que a gente pode desenhar, misturar com a arte.**
53. **Profa.:** Olha aqui. Eu vi ali algumas produções lindas,
54. **B.:** É.
55. **Profa.:** Olha o que ela lembrou aqui. Umas produções artísticas, **tá aqui a professora de artes que pode falar que aquilo é uma arte.**
56. **Profa. 2.:** É, é o Carl Warner que faz obra de artes, fotografando alimentos. **Vocês viram o brócolis, o pezinho, as árvores feitas de brócolis**
57. **B.:** A melancia.
58. **Profa.:** É, são artistas que utilizam os alimentos pra fazer a sua obra de arte.
59. **N.:** As crianças podem se divertir comendo alimentos saudáveis, com [###] desenhado.
60. **Profa.:** E os outros? **Eu quero ter uma troca aqui ó, uma troca de informações tá? É uma conversa, não se inibam porque eu estou chegando perto aqui com o microfone.** Então vamos lá, que mais que vocês podem ver, é... **que aspectos vocês podem perceber nesse vídeo? Que que vocês conseguiram lembrar? Que que tocou aí? Que tipos de sentimentos se mobilizou vendo esse vídeo, vendo essas...**
61. **B.:** É, durante essa produção sora, que nem você falou, **os canaviais machucam, eles acham bicho perigoso; ah, eu pensei nisso também né?**
62. **Profa.:** Só ela tem alguma coisa pra falar? E vocês? **Eu tô vendo uma conversa grande aqui ó. Podem fazer a troca com a gente também?** Que mais que vocês podem lembrar desse vídeo?

O **Episódio 1** foi trazido à análise por considerarmos significativo e rico em falas, ideias e sentidos, dado também que se trata do início das considerações da Professora L sobre o tema do projeto. Logo no início percebemos que a mesma já expõe diferentes ideias e pontos de vista em sua fala, elencando diferentes aspectos do problema, mesmo sem a participação dos alunos, numa abordagem mais diretiva, porém aberta a diferentes ideias. A partir do Turno 42, os alunos passam a se expressar mais, iniciando-se então uma abordagem comunicativa menos diretiva e ainda considerando os diferentes pontos de vista e ideias do problema, agora buscando-as nos próprio alunos. Estes parecem envergonhados pela presença do gravador, mas mesmo assim a professora incentiva e valoriza suas falas através da expressão *uma roda de conversa*. Com isto a professora procura deixar claro o clima favorável, de descontração, abertura e respeito aos alunos, que ela buscava criar na sala de aula, valorizando suas ideias.

Entendemos que o trabalho com valores se faz presente aqui, primeiramente pelo clima afetivo e de abertura que a professora cria junto aos alunos nos diálogos. Ao mesmo tempo, a partir da explanação de diferentes perspectivas e sentidos sobre o tema de trabalho, a professora caminha pela via cognitiva, instigando os alunos para que possam analisar e distinguir os diferentes pontos da questão, para então realizar escolhas mais racionais. Vemos que, ao longo do Turno 37, ocorre a situação onde a professora expressa com maior amplitude esses diferentes pontos de vista, diferentes vozes e sentidos relativos ao tema da alimentação, todos eles envolvendo muitos questionamentos trazidos hoje pela sociedade.

Observamos nesta enunciação que ela traz pelo menos cinco grandes focos de questionamento: o processo de produção dos alimentos, aqui se inserindo desde a plantação em monoculturas – questão ambiental/questão social, até a industrialização dos alimentos; os aspectos nutricionais dos alimentos; os aspectos visuais dos alimentos; os alimentos industrializados; e o preparo dos alimentos. É certo que nem todos foram explorados a fundo durante as aulas seguintes, mas podemos observar que a professora, dentre as atividades propostas nas aulas seguintes, tinha a consciência de que estes aspectos levantados por ela neste enunciado motivavam a proposta de trabalho com o tema. Assim, os sentidos produzidos neste Turno 37 são múltiplos e entendemos que este é o principal valor a ser destacado nesta fala, pois mostra aos alunos o quão amplo é o tema sobre o qual estão se voltando.

Chamamos a atenção para os enunciados da professora nos Turnos 39 e 40, ainda em um discurso não interativo, quando, ao se referir ao poema (“O Açúcar”, Ferreira Gullar) que leram anteriormente, expressa aos alunos sua preocupação com relação ao processo de produção dos alimentos enfatizando a questão social, através da forma de trabalho das pessoas que vivem do corte de cana-de-açúcar. Neste caso a professora posiciona-se e dá intensidade ao seu enunciado através dos signos, entre os Turnos 39 e 41: “todo um processo até chegar dentro daquele pote”; “aquelas usinas”; “aqueles trabalhadores”; “canaviais imensos”; “que tem aqueles trabalhadores que vão lá, que acordam cedo” “muitas vezes se machucam pra cortar cana; é... acordam cedinho, 5 horas da manhã pra fazer aquele corte da cana”; “hoje em dia tem muitos lugares, que o corte da cana é feito por máquinas, é feito por tratores”; “aquele trabalhador que antes cortava a cana (...) foram substituídos por máquinas”.

A intensidade dos signos trazidos neste enunciado produz sentidos que se relacionam aos valores vinculados à questão social, pois, com a problematização das condições de trabalho dos cortadores de cana, a professora expõe a existência de contra valores a serem identificados como parte das considerações do tema alimentação, importantes para

compreender que o processo de produção de um determinado alimento envolve muitos aspectos e, ao mesmo tempo, contradições.

Vemos também neste episódio que as longas falas da professora, no início (Turnos 37, 39 e 41), expressam a necessidade que a mesma tem de mostrar os diferentes sentidos atribuídos ao tema do projeto. Trazendo muitos conhecimentos e pontos de vista diferentes acerca do tema, a professora questiona os alunos, no intuito de que estes, apropriando-se de suas falas e do vídeo que assistido, expressem também em seus enunciados sentidos diferentes daqueles que ela trouxe. Assim, ela incentiva a participação dos alunos, por diversas vezes. Podemos até considerar que os enunciados nos Turnos 37, 39 e 41 são uma forma de introdução e, ao mesmo tempo, incentivo aos alunos a se situarem frente ao tema e expressarem suas ideias.

Com isso, a partir do Turno 42 os alunos passam a participar mais ativamente dos diálogos, caracterizando-se assim o episódio como uma abordagem comunicativa interativa com os alunos. De início, os alunos demonstram-se envergonhados e tímidos com a presença do gravador, mas a professora procura deixá-los a vontade e assim há a exposição de algumas ideias complementares e também de aspectos diferentes daqueles que a professora vinha construindo com eles. Uma ideia complementar, ou seja, sentido similar é expresso por uma aluna no Turno 45: “Eu percebi, que tipo assim, antes do alimento chegar na nossa mesa, ele passa por várias produções. Aí, que nem, no vídeo teve tipos de comida diferente que nutre o nosso corpo e outras que não. Foi isso que eu pude perceber no vídeo”. A aluna refere-se então, em *várias produções*, aos diferentes aspectos do processo que o alimento passa até chegar a sua mesa, reforçando o sentido exposto pela professora no Turno 37. Também no Turno 61 um sentido complementar ao que a professora havia dito nos enunciados anteriores é trazido pela mesma aluna: “É, durante essa produção, sora, que nem você falou, os canaviais machucam, eles acham bicho perigoso; ah, eu pensei nisso também né?”, mostrando que a preocupação da professora com as condições de trabalho dos cortadores de cana chamou a atenção também desta aluna.

Outros sentidos novos foram trazidos pelos alunos, os quais foram compartilhados pela professora, podendo ser citados dois exemplos, sendo um deles referente ao Turno 46: “Mas as comidas saudáveis, do mesmo jeito elas vão passar por agrotóxicos, então, não vai ficar tão saudáveis assim, mas...”. Esta fala produz outro sentido que até se contrapõe ao que a professora havia dito anteriormente, sobre o aspecto de alimentos não industrializados serem, teoricamente, mais saudáveis. Assim, a professora, percebendo a importância deste

enunciado, valoriza-o e compartilha este sentido com os alunos, incentivando que mais alunos participem daquela *roda de conversa* (Turnos 47, 49 e 51).

Cabe aqui ressaltar que neste enunciado a aluna expõe uma importante visão da questão, pois ela demonstra compreender que seria um reducionismo pensar que alimentos como frutas e verduras poderiam ser considerados saudáveis somente por não serem industrializados. Em sua fala aparece o reconhecimento do quanto os alimentos agrícolas não industrializados também passaram por um *processo* ao receber insumos agroquímicos, tais como fertilizantes e agrotóxicos, acumulando em sua composição também elementos considerados não saudáveis. Assim, consideramos este sentido de grande importância nestes diálogos presentes neste **Episódio 1**, visto que, sendo construído a partir da voz de um aluno, expressa os diferentes conhecimentos e pontos de vista, neste caso mais complexos e aprofundados, a respeito da questão analisada.

A seguir trazemos o exemplo de outro sentido vindo pelas vozes dos alunos, considerado como novo, pois representa um acréscimo ao que a professora havia enunciado anteriormente; refere-se à estética e à arte através dos alimentos: “Ah, sora, eu também vi que, tipo assim, tem frutos que a gente pode desenhar, misturar com a arte”. A aluna refere-se a algumas imagens apresentadas no vídeo assistido anteriormente, que retratavam paisagens através dos alimentos esculpidos ou dispostos de diferentes maneiras. O fato de estas imagens terem chamado sua atenção e também da aluna tê-las relacionado com a arte revela, por parte desta aluna, sua aproximação com o tema a partir da apreciação estética, das impressões que teve ao ver as imagens. Esta contribuição trazida na voz da aluna é compartilhada pela professora, sendo que a professora de Arte (componente do subgrupo de professoras que organizou a proposta das atividades e que se encontrava na sala de aula - Profa.2 – Turno 56), pôde tecer comentários a respeito, adicionando ainda mais contribuições a este sentido. Consideramos aqui o fato de a aluna ter destacado a imagem relacionada com a dimensão estética como sendo de grande relevância para nossa análise, pois a partir de nossas inserções teóricas afirmamos que a apreciação estética é capaz de propiciar a abertura para novos sentidos e para novos valores, novas formas de apreender e significar o mundo.

Por fim, trazemos também a fala de uma aluna que se relaciona ao sentido envolvendo a arte e os alimentos: “As crianças podem se divertir comendo alimentos saudáveis, com [####] desenhado” (Turno 59). Apontando que a arte com os alimentos pode trazer diversão à alimentação das crianças, a aluna expressa o quanto essa forma de representação mobilizou sua atenção, trazendo para si impressões positivas acerca dos alimentos representados.

No Turno 60 é interessante observar que a professora se utiliza do signo *sentimentos* para buscar essa dimensão nas falas dos alunos: “Que tipos de sentimentos se mobilizou vendo esse vídeo, vendo essas...”. Talvez, tocada pelo foco das reflexões realizadas nos turnos anteriores, referentes à arte, a professora incentiva os alunos a expressarem mais seus sentimentos. Com isso observamos uma fala intimamente ligada aos sentimentos, no Turno 61, quando a aluna mostra seu envolvimento e preocupação com as condições de trabalho dos cortadores de cana e expressa, afetivamente, seus sentimentos negativos para com essa condição através da enunciação: “os canaviais machucam, eles acham bicho perigoso”. Não sendo um sentido novo às reflexões, não há uma avaliação sobre esta fala da aluna, e seu significado também não é compartilhado pela professora junto aos outros alunos.

Assim, finalizando o recorte para este episódio, no Turno 62 vemos que a professora expressa seu desejo de que mais alunos participem dos diálogos, pedindo para que um grupo que conversava paralelamente compartilhe o que estavam dizendo. Percebendo que mais nenhum aluno se expressa ou contribui com o diálogo geral, a professora muda o tema das reflexões e, na sequência do Turno 62, encaminha a aula para discussões sobre outras atividades do projeto.

Consideramos este **Episódio 1** muito rico para nossas análises, pois apresenta uma multiplicidade de sentidos, envolvendo tanto o trabalho com valores nas dimensões cognitivas quanto afetivas, constituindo-se a atividade como uma grande troca de ideias, sensações e emoções, em que diferentes vozes se expressam, se complementam e se produzem. A construção de valores é aqui visualizada pela via cognitiva através da problemática exposta e contextualizada pelos diferentes aspectos de um problema apresentado aos alunos, esses aspectos também encaminharam-se em alguns momentos à dimensão afetiva/apreciação estética promovidas através das imagens do vídeo e da leitura da poesia.

**Episódio 2 – Professora L – O alimento nosso de cada dia - 27/10/2010, Turnos 122-166 (Duração 7min01seg).**

O **Episódio 2** apresenta o momento em que a professora problematiza a questão das propagandas que poderiam influenciar o consumo de alimentos considerados não saudáveis. Este apontamento, previsto no plano de ensino, questiona o papel da mídia no consumo. Anteriormente a estes diálogos, os alunos responderam a um questionário sobre suas preferências alimentares, entre alimentos saudáveis e não saudáveis. Este questionário foi

contabilizado pela professora e, a partir dos seus resultados, ela construiu, juntamente com os alunos, um gráfico na lousa.

Após essa visualização, a professora apresenta aos alunos, através do aparelho multimídia, gráficos de uma análise do Instituto de Pesquisas Datafolha, comparando-os aos dos alunos, e discute com eles sobre a influência da propaganda que a pesquisa sugere. Assim inicia-se o **Episódio 2**:

122. **Profa.:** Shhiii [pedindo silêncio à classe], olha só, **nós temos, shhiii, pronto?** [breve pausa] **Nós acabamos de analisar um pouquinho do nosso consumo.** Foi feito o... shhiii **foram feitas algumas pesquisas pela Datafolha, nós temos** [Profa. prepara o telão e aparelho multimídia, pausa mais longa [aproximadamente 1min]. Conversas paralelas entre os alunos e conversas entra a professora e a Profa.2 para a montagem dos aparelhos]. **O quê que será que nos leva a consumir os alimentos?**
123. **A1.:** A fome.
124. **Profa.:** **A fome? A fome é um dos fatores, certo? O que será que nos leva a consumir verduras e legumes?**
125. **A1.:** **Porque é gostoso.**
126. **Profa.:** **É gostoso?**
127. **A1.:** **Pra quem não quer engordar.**
128. **Profa.:** **Que mais? Não quer engordar; é nutritivo?**
129. **AA.:** **É.**
130. **A1.:** **Não engorda.**
131. **Profa.:** **O que será que nos leva a consumir balas e chicletes?**
132. **A1.:** **É bom.**
133. **Profa.:** **É nutritivo?**
134. **AA.:** **Não.**
135. **A1.:** **Não, mas é gostoso.**
136. **Profa.:** **É gostoso?**
137. **AA.:** **É.**
138. **AA.:** **Não.**
139. **Profa.:** **É bonito?**
140. **AA.:** **É.**
141. **AA.:** **Não.**
142. **A1.:** **Ah, depende.**
143. **Profa.:** **Será que tem aí uma certa propaganda por trás dessas coisas?**
144. **C.:** **Tem.**
145. **Profa.:** **O que que nos faz a... sshiii... o que que nos leva a consumir, por exemplo, aqueles lanches de *fast food*, de...**
146. **C.:** **Propaganda.**
147. **Profa.:** **As propagandas; aparecem aqueles sanduíches enormes nas propagandas,**
148. **A1.:** [###]
149. **Profa.:** **Bonito... E na hora de comer? A gente pega aquilo lá, parece até que decepiona, não é?**
150. **AA.:** **É.**
151. **A1.:** [###] [muitos alunos falam ao mesmo tempo, falas inaudíveis]
152. **Profa.:** **Você achou que aquilo lá, você ia comer... então ó a propaganda, shhiii, a propaganda nos leva sim a consumir certos alimentos, e nem sempre esses alimentos fazem muito bem pra nossa saúde. Então é algumas coisas que nós temos que analisar.** Nessa pesquisa que nós temos aqui, foi feita ó, “Consumismo na Infância”, da Datafolha, Instituto de Pesquisa [Profa. 2 orienta Profa. quanto ao uso de um comando do computador]. É, eu tô vendo que eu to tentando...

Olha só, **eu quero só mostrar pra vocês, eu não vou mostrar tudo**, vocês já viram que foi feita uma pesquisa em relação ao consumismo infantil, então foram feitas, de... **as perguntas foram feitas com pais, entre, que têm filhos entre 3 a 11 anos**. Eu quero mostrar uma parte interessantíssima que eu encontrei aqui que vai falar sobre... [pausa, professora arruma um comando no computador (12seg)] Aqui ó; conseguem enxergar? Todos estão conseguindo enxergar bem?

[os turnos nesta sequência foram suprimidos por se tratarem da organização de aspectos relacionados ao computador, da apresentação do conteúdo da pesquisa, não retratando diálogos com contribuições importantes, sendo o próximo turno a “parte interessantíssima” a que a professora se refere no turno anterior (3min16seg) ]

162. **Profa.:** Olha que interessante essa parte aqui, opa, ixi. [pausa, professora arruma algo de errado que aconteceu com o computador] Essa parte aqui é interessantíssima, olha só: **“As propagandas que aparecem na TV influenciam os filhos na escolha dos presentes que eles pedem. As propagandas levam as crianças a serem consumistas. ‘Eu me preocupo com as propagandas voltadas aos meus filhos, pois eles podem querer comprar’”**, então aqui estão as porcentagens; **vejam que uma grande maioria, em torno de 85, 80 e poucos por cento, concorda que a maioria das coisas que são pedidas pelos filhos são levados pela propaganda, seja aí de televisão, seja aí de outdoors, de qualquer forma que o marketing é feito, e muitas vezes essas propagandas elas servem pra mostrar uma coisa que não é.**

163. C.: É.

164. **Profa.:** **Elas deixam uma coisa bonita, uma coisa que parece grande, como você falou lá dos lanches do McDonald’s, coisas assim que parece na propaganda lindo, grande, bonito, na hora que você vai comprar, aquele negocinho pequenininho que não... que não mata a fome, acho que nem de uma... pode se dizer, eu, pelo menos, eu pelo menos gosto de comer bem, né? Então é pequeno, o hamburquinho é pequeno, não é?**

165. A1.: É... desse tamanho.

166. **Profa.:** **Agora, não adianta também comer muito, comer demais, temos que comer corretamente, certo?** [pausa].

No **Episódio 2** trazemos uma importante consideração realizada pela professora, que é também sinalizada como um marco diferencial em seu trabalho: um trabalho com conhecimentos e valores posicionando-se claramente e problematizando a questão das propagandas, que conseguem promover a valorização e venda de alimentos considerados não saudáveis. Esta problematização é realizada de forma a envolver diferentes dimensões, e uma delas é a do conhecimento, no caso deste **Episódio 2**, e, como veremos a seguir, no **Episódio 3** considera-se a dimensão afetiva, a partir da apreciação estética.

Este episódio apresenta uma abordagem comunicativa mais diretiva, pois a professora direciona a produção de sentidos, seleciona significados e posiciona-se quanto ao assunto que quer discutir. Trata-se ainda de uma abordagem em que a professora permite a participação dos alunos, pois ela busca a confirmação de suas ideias junto aos alunos, fato mais presente no início do episódio. Percebemos também claramente que o episódio caminha de uma direção mais ampla, onde muitas vozes são ouvidas, para um sentido mais unificado, trazendo toda a questão do consumo de determinados alimentos por influência da propaganda. Compreendemos que esta era a principal intenção da professora, por isso os movimentos discursivos caminham no sentido de produzir um sentido mais unificado.

O fato de a professora trazer uma pesquisa realizada por um Instituto e publicada em um jornal de circulação nacional mostra o papel que a mesma atribui, neste momento, ao conhecimento científico para chancelar sua opinião, segundo os conhecimentos e valores que deseja construir com seus alunos. É importante aqui ressaltar que os alunos se envolveram neste episódio, talvez estimulados pelos diferentes elementos presentes na sala de aula (aparelho multimídia e tela para projeção), que constituíram um fator motivador dos alunos, visto que estavam em contato com diferentes linguagens, gráficos, tabelas, imagens, não comuns no dia a dia da sala de aula.

Os diálogos no **Episódio 2** iniciam-se com uma indagação da professora trazendo a questão: “O que que será que nos leva a consumir os alimentos?” (Turno 122). Compreendemos que, com esta frase, a professora já desejava obter respostas sobre a questão das propagandas, pois ela utilizava o signo *consumir* já com o sentido relacionado à propagandas. Entretanto, a questão foi formulada muito amplamente, o que a professora percebeu logo nas primeiras respostas dos alunos: “A fome” (Turno 123); “Porque é gostoso” (Turno 125); “Pra quem não quer engordar” (Turno 128), atribuindo assim diferentes sentidos a sua questão.

A professora, porém, persiste com sua intenção de conduzir os discursos ao sentido que desejava, selecionando os significados mais próximos, utilizando e reiterando signos que se aproximariam da temática, tais como “consumir” (Turno 131), “nutritivo” (Turno 133), “gostoso” (Turno 136). Ela ainda aproveita os diálogos e questiona os alunos com o enunciado “É bonito?” (Turno 139), e verificamos que esta enunciação apresenta um sentido diferente daqueles anteriormente ditos, pois caminha na dimensão estética e não somente vincula-se à qualidade nutricional do alimento. Esta indagação, de certo, refere-se às asserções que a professora fará mais adiante, questionando a forma como as propagandas são feitas. Frente a esta questão, porém, vemos que os alunos não sabem ao certo se posicionar e respondem com diferentes visões: “É” (Turno 140), “Não” (Turno 141) e “Ah, depende” (Turno 142).

Percebendo que os diálogos até o momento ainda não tinham se encaminhado no sentido que pretendia, a própria professora traz o enunciado: “Será que tem aí *uma certa* propaganda por trás dessas coisas?” (Turno 143, *grifo meu*). Analisando este enunciado do Turno 143, vemos que a professora, ao se utilizar do signo *certa* para qualificar a propaganda, já se refere a uma *forma* de como a propaganda é realizada, ao estímulo para o consumo de certos alimentos que ela promove, alimentos que a professora qualifica como não saudáveis,



os quais também aparecem nas imagens sob uma forma visual atrativa que estimularia ainda mais seu consumo.

Estas asserções são respaldadas e comprovadas pelo conhecimento científico, através da pesquisa que a mesma apresenta logo em seguida, nos Turnos 152 e 162. A pesquisa trazida pela professora foi destacada de forma intensa, quando se referia à propaganda, o que podemos verificar pelo signo por ela utilizado: “uma parte interessantíssima” (Turno 152), o que é confirmado no Turno 162: “Essa parte aqui é interessantíssima, olha só: *“As propagandas que aparecem na TV influenciam os filhos na escolha dos presentes que eles pedem. As propagandas levam as crianças a serem consumistas”*”.

Ressaltamos a forma como a professora qualifica negativamente as propagandas que acabam incentivando o consumo de alimentos considerados não saudáveis, apresentando aqui os signos por ela utilizados para qualificá-las: “sanduíches enormes” (Turno 147); “eles deixam uma coisa bonita”, “lindo, grande, bonito”; “na hora que você vai comprar, aquele negocinho pequenininho que não... que não mata a fome” (Turno 164). Atentamo-nos para o fato de que estas considerações feitas pela professora referem-se essencialmente ao *apelo estético* do qual a propaganda se utiliza para estimular a venda, produzindo, neste momento, sentidos ligados à dimensão estética, porém a partir da dimensão cognitiva

Também observamos e destacamos o momento em que a professora produz sentidos em seu enunciados que deixam clara a sua posição acerca do tema: “a propaganda nos *leva sim a consumir certos alimentos*, e nem sempre esses alimentos fazem muito bem pra nossa saúde” (Turno 152, grifo meu). Consideramos que este posicionamento é muito importante no trabalho com valores, visto que os alunos podem assumir como um guia a referência que a professora assume.

Entretanto, consideramos que a produção de sentidos acerca das propagandas tomaram um cunho muito negativo em todos estes diálogos conduzidos pela professora. Seria importante ter mencionado que elas também podem possuir outro papel, até mesmo um papel formativo, dependendo dos objetivos a que estão ligadas, a forma como são produzidas e o conteúdo que trazem. Mesmo não tendo realizado estas considerações, neste momento, vimos que o papel da propaganda foi reconsiderado quanto a sua conotação negativa na atividade proposta em seguida (que será relatada no **Episódio 3**), voltada para a elaboração de uma propaganda incentivando o consumo de alimentos saudáveis.

Ao fim do episódio, percebemos que a professora pondera sobre o fato de ter falado que a propaganda mostra os alimentos de uma forma mais ampliada para chamar a atenção, mas que na realidade são bem menores, diferentes da forma como foram ilustrados. Esta

ponderação provavelmente acontece, pois ela, no enunciado do Turno 164, diz: “eu, pelo menos, eu pelo menos gosto de comer bem, né? Então é pequeno, o hamburguinho é pequeno, não é?”. Percebendo que o sentido de sua frase poderia levar a interpretações que não conduzissem àquilo que foi planejado, a professora realiza um novo enunciado, levando à produção de outros sentidos: “Agora, não adianta também comer muito, comer demais, temos que comer corretamente, certo?” (Turno 166). Os sentidos produzidos neste enunciado condizem com o tema do projeto, pois, quando a professora diz que *temos que comer corretamente*, sintetiza o valor que deseja construir com seus alunos.

Assim, trazemos nossa análise para o **Episódio 2**, que verificou o encaminhamento da professora na produção de sentidos e, por conseguinte, na construção de valores atrelados à reflexão crítica sobre o papel e a influência da propaganda no consumo de alimentos considerados não saudáveis. A produção de sentidos, neste episódio, foi respaldada por conhecimentos mais elaborados trazidos pela pesquisa que a professora apresentou a seus alunos, sendo esta apoiada na dimensão cognitiva, e, em alguns momentos, encaminhada para o apelo estético que algumas propagandas trazem.

### **Episódio 3 – Professora L – O alimento nosso de cada dia - 27/10/2010, Turnos 172-193 (Duração 9min42seg)**

O **Episódio 3** ocorreu na mesma aula do **Episódio 2**, posteriormente. Este poderia até ser considerado, em termos de conteúdo, como uma forma de continuação do **Episódio 2**, visto que complementa a atividade proposta pela professora, de problematização e trabalho com a questão das propagandas e sua influência no consumo de alimentos. Porém, para a especificação de trabalhos diferenciados que envolvem esta atividade, dividimo-la em episódios, pois, em nossa análise, apresentam diferentes dimensões do trabalho com valores.

No momento apresentado neste episódio os alunos trabalham na realização de fotos de uma bandeja de frutas, atividade proposta pela professora com o objetivo de realizar uma campanha incentivando o consumo de frutas, consideradas um alimento saudável. As imagens eram fotografadas pelos próprios alunos, os quais depois passavam a câmera fotográfica à professora, que imprimiria as imagens em uma folha para que realizassem a propaganda. Os diálogos apresentam um espaço aberto de criação e comunicação entre alunos e a professora, em um momento de atividade, mas também de descontração em sala de aula. Segue o **Episódio 3:**

172. **Profa.:** (...) Agora, eu quero que vocês se organizem em grupos.
173. **A1.:** De quantos, sora?
174. **Profa.:** Seis pessoas, sete pessoas. [pausa] De seis a sete pessoas, formem os grupos. [AA. Organizam-se em grupos enquanto Profa. monta uma mesa com diferentes frutas]. **Para essa próxima atividade, vocês têm grupos, certo? Agora eu quero que os grupos montados; ó, antes eu lavei a mão, fui lá na cozinha! Eu falei um pouquinho da propaganda, não falei um pouquinho da propaganda de alimentos? De alimentos... do McDonald's, de alimentos de batata-frita, de lanches, de hambúrgueres? Mas será que esses alimentos fazem bem pra saúde?**
175. **AA.:** Nãaaoooo!
176. **Profa.:** E as frutas, fazem bem?
177. **AA.:** Sim.
178. **Profa.:** Então eu quero que cada grupo tire uma foto, eu vou imprimir a foto aqui, agora e vocês vão montar uma propaganda pra tentar vender, ou seja, pra tentar, shiiii, shiiii, pessoal! Vocês vão ter que colaborar comigo! Cada vez é menos tempo, não vai dar tempo de vocês comerem! [professora chama a atenção dos alunos]. Eu ainda não expliquei! [pausa] Eu estou esperando silêncio! Eu estou esperando silêncio! [alunos pedem para que os colegas colaborem fazendo silêncio] Eu ainda estou esperando silêncio! O Que vocês vão ter que fazer então? **Tentem tirar fotos bem bonitas, shiiii, pode só do alimento, pode de repente alguém do grupo estar ali perto, fazer alguma pose, perto do... pra tentar vender o alimento, imagine que nós temos que colocar, é... colocar, sshhii, nós temos que fazer propaganda para que as pessoas consumam coisas saudáveis, coisas bonitas, coisas gostosas, que fazem bem pra saúde, como essas frutas que eu tenho aqui, tá bom?** Então eu trouxe aqui duas máquinas, eu quero que venha aqui e os grupos, cada... pode vir, quem que vai ser o primeiro grupo? Começa por aqui o primeiro grupo. [AA. Muito agitados]. **Então tira a foto, a foto que você vai querer que eu vou imprimir a foto.**  
[AA. fotografam as frutas, estão muito agitados e falando todos ao mesmo tempo].
179. **Profa.:** Sem falar muito aí em cima. Vocês vão ter que montar propagandas, **deixa bem bonita porque vocês vão ter que montar propagandas [como se fosse] pra vender**
180. **A1.:** É uma foto só?
181. **Profa.:** **Pode tirar umas duas aí, depois, daí vocês escolhem [a que mais gostaram].**
182. **Profa.:** **Pronto, agora vem o próximo grupo.**  
[Alunos continuam falando todos juntos ao mesmo tempo. Segundo grupo fotografa. Uma aluna do primeiro grupo mostra as fotos que tiraram]
183. **Profa.:** **Olha que bonito que ficou. Ó que linda essa! Essa outra aqui, olha, ficou linda, muito linda.**
184. **A1.:** **Essa ficou mais legal.**
185. **Profa.:** **Que grupo agora vai tirar foto? Que grupo que falta tirar foto?**  
[Profa. vai chamando grupos para fotografar, todos falam juntos]
186. **Profa.:** **Eu vou imprimir. Eu vou imprimir, vocês vão utilizar essa foto pra montar uma propaganda pra falar pra gente consumir alimento saudável, tá bom? Consumir frutas.**
187. **A1.:** Que legal, sora! Banana.
188. **Profa.:** **Que grupo que tá faltando tirar foto? Vamos lá então...Linda! Linda, olha essa! Uma mais bonita que a outra; olha como ficou bonita! Lindo.** [os grupos vão mostrando as fotos para a professora] Mais um grupo falta tirar foto? Todos os grupos já tiraram? Agora eu quero todos sentados, shiiii. **Eu vou imprimir essa foto, e com essa foto eu quero que vocês montem uma propaganda pra nós consumirmos esses alimentos, tá bom?** Prestem atenção aqui. Agora todos prestem atenção aqui [pausa] agora é o seguinte, shiii: pra nós encerrarmos essa parte de hoje, [breve pausa aguarda silêncio dos AA]. **Pelo tempo que nós temos agora, pelo tempo que nós temos agora seria impossível eu imprimir todas as fotos pra vocês e vocês terem tempo pra pensar pra montar a propaganda; então o quer que nós vamos fazer: na próxima aula eu vou montar com vocês, vou deixar um tempo pra vocês, então as fotos que vocês tiraram eu vi algumas fotos que ficaram maravilhosas, olha, tem algumas fotos que ela tirou, ficou linda. Várias**
189. **Profa 2.:** É, eu vi, eu gravei no computador.

190. **Profa.:** Não, aquelas fotos que elas tiraram ali. Ficaram lindas. Nós temos
191. **Profa 2.:** L., você quer que eu salve já no computador pra colocar [...]
192. **Profa.:** Depois nós vamos passar porque o tempo não é suficiente pra fazermos a atividade. Então nós temos essas... [pausa] eu tô ficando triste com essa sala [Chama a atenção dos AA]. **Então vocês já têm material pra formular essa propaganda, certo? Shiii... Vocês já têm o material pra formular essas propagandas.** Cada grupo tirou algumas fotos, ou uma ou duas fotos, não tiraram? **Eu vou imprimir essas fotos, na próxima aula eu vou entregar pra vocês, vocês vão montar uma propaganda pra divulgar para que nós nos alimentemos, shiii, pra nós incluirmos mais na nossa alimentação as frutas; nós vamos ter que divulgar uma forma que nós podemos, como faz o McDonald's, que deixa lá um hambúrguer pequenininho, deixa ele lá bonito, com vontade pra nós comermos, vocês vão ter que tentar fazer isso com essas frutas, tá bom? Com essas fotos. Pra nós finalizarmos então nós podemos participar então é comendo as frutas, tá bom? Podem levantar.** Na próxima aula a gente termina a da propaganda.
193. **AA:** Eee!  
[Todos comem as frutas que utilizaram para a atividade]

Observamos que a professora se utiliza, em um primeiro momento, nos Turnos 172 a 178, de uma abordagem comunicativa mais diretiva ao apresentar sua proposta de trabalho aos alunos. Primeiramente discute com eles o tema das propagandas e a motivação para que realizem uma campanha incentivando o consumo de alimentos saudáveis, retomando as reflexões realizadas anteriormente. Após isto, há um clima de muita abertura e participação, e, com a proposta de um trabalho bastante diferenciado daqueles comumente realizados no cotidiano escolar, a professora deixa os alunos à vontade para que fotografem da maneira que desejarem algumas frutas dispostas em uma bandeja. Por isso, consideramos que a partir deste momento a professora utiliza-se de uma abordagem comunicativa não diretiva e aberta à participação dos alunos.

No caso do **Episódio 3** há o trabalho com valores que envolve a dimensão afetiva a partir da apreciação estética, ao realizarem fotografias de uma bandeja de frutas visando à realização de uma campanha (propaganda) para incentivar o consumo de alimentos saudáveis. Conforme já apresentado neste trabalho, a dimensão estética é uma dimensão cara à EA, pois remete a outras formas de apreensão do outro e a uma abertura maior ao sensível, promovendo assim uma sensibilização sobre o assunto em questão. Quanto ao trabalho com valores, esse envolvimento afetivo positivo torna-se importante para o processo de construção do valor pelos sujeitos. Consideramos que isto favoreceu o envolvimento de praticamente todos os alunos no momento de fotografar as frutas, sendo que os mesmos buscavam retratar as imagens em diferentes ângulos. A motivação dos alunos era ainda reiterada pelas contribuições positivas da professora ao ver as fotos, dizendo que as imagens estavam lindas, e, com isso, eles voltavam aos seus lugares ansiosos para continuarem seus trabalhos.

Vemos também que uma atitude da professora, ao final do episódio, destacou-se grandemente na questão do trabalho com valores – o convite para os alunos saborearem as frutas ao final da atividade. Os alunos puderam, além de se aproximar esteticamente da beleza, cores e formas das frutas, ter uma vivência ainda mais completa – incluindo os sabores das frutas. Este convite remete-nos à dimensão da ação no trabalho com valores, integrando-a com a atividade de sensibilização através da apreciação estética das frutas, referente à dimensão afetiva. Também considerando o conjunto de toda a atividade, que ainda envolveu a dimensão cognitiva (descrita no **Episódio 2**), temos aqui um trabalho com valores integrando e articulando as três dimensões propostas por Bonotto (2008), que, conforme ressalta a autora, não implica que necessariamente um valor seja construído, mas que amplia as possibilidades para que isso ocorra, em função do trabalho educativo mais amplo e completo realizado.

Analisando detalhadamente este episódio, produzem-se sentidos relativos à valorização da beleza, cores, formas e sabores das frutas. Também ressaltamos, neste trabalho, um sentido mais amplo percorrendo-o – o sentido do desafio quanto ao gerenciamento da classe. Verificamos ser esta uma dificuldade a mais para a professora desenvolver seu trabalho, pois os alunos, empolgados ao se depararem com um clima e atividades tão diferentes do cotidiano da sala de aula, ficavam agitados, sendo necessário que a professora pedisse por diversas vezes para que os alunos colaborassem fazendo silêncio. Num determinado momento ela até expressa seu descontentamento com a atitude dos alunos: “eu tô ficando triste com essa sala” (Turno 192). Cabe aqui observarmos que atividades assim, tais como as desenvolvidas por esta professora, requerem outra compreensão do papel do professor e da atividade dos alunos em relação à disciplina tradicional que observamos comumente nas salas de aula.

Os conteúdos trabalhados nesta atividade envolviam outras dimensões que não apenas a do conhecimento, tradicionalmente vinculado às aulas, portanto requeriam também outra forma de comunicação e atividade em aula, em que os alunos são mais ativos e autores das atividades. Por isso reconhecemos que a empolgação e a euforia que os alunos manifestavam faziam parte deste momento, e que sua manifestação demonstrava o quanto aquele momento estava sendo diferente e significativo para eles. Por ser tratar de um momento de ação e participação dos alunos, certamente a agitação e as falas exaltadas estariam presentes. Ao longo deste episódio, vemos ainda intercalarem-se tanto atividades de cunho gerencial quanto procedimental e até mesmo de conteúdo da professora (de acordo com o Mapa de Eventos), o que mais uma vez explica que uma atividade diferenciada envolve diferentes dimensões, o que muitas vezes torna o trabalho um grande desafio ao professor

A partir do Turno 174 até o Turno 178, e também no Turno 186, quando a professora apresenta a atividade a ser realizada, vemos uma recapitulação dos sentidos atribuídos a propagandas nos diálogos descritos anteriormente no **Episódio 2**. Estes sentidos são direcionados principalmente a dois grupos: a questão da saúde e a estética, e isto pode ser evidenciado através dos enunciados: “será que esses alimentos fazem bem para a saúde” (Turno 174); “fotos bem bonitas”; “propaganda para que as pessoas consumam coisas saudáveis”; “coisas bonitas, coisas gostosas, que fazem bem para a saúde” (Turno 178); “uma propaganda pra falar pra gente consumir alimento saudável, tá bom? Consumir frutas” (Turno 186). Observamos nestes enunciados que a professora, ao envolver os alunos nos diálogos, busca a confirmação do sentido após expor seu ponto de vista. É importante mais uma vez lembrar que consideramos a exposição de seu posicionamento claro quanto ao assunto de grande importância no trabalho com valores. Relembrando nosso referencial, consideramos que quando os alunos participam da opinião da professora, que neste momento se expressava com um discurso mais diretivo, em um clima de respeito e abertura, pode-se dar um processo de construção de valores não restrito ao relativismo, em que qualquer posição é igualmente válida, a partir de um valor expresso intencionalmente como desejável a ser construído.

Podemos inferir ainda sobre a intencionalidade do trabalho, que foi expressa claramente através do signo *valor*, na aula do dia 28/10/2010, quando os alunos retomaram a atividade de construção da campanha e a professora, revisando o assunto e as reflexões, disse aos seus alunos: “Agora ela [a aluna] vai fazer uma propaganda, divulgando [os alimentos saudáveis] pra fazer [uma propaganda], pra que nós possamos consumir mais essas frutas, *falando dos valores*, tá bom?” (Turno 15, aula 28/10/2010, *grifo meu*). O fato de a professora ter explicitado este signo na frase nos permite afirmar que esta dimensão envolvia todo o trabalho que estava sendo proposto – do qual a professora tinha clareza -, e que ter se utilizado do signo, neste momento, foi uma forma de tornar claro o que estavam buscando como finalidade para aquela prática em valores (PUIG, 2004).

Enquanto os alunos fotografavam, os enunciados da professora caminhavam no sentido de uma apreciação sempre positiva das fotos. Estas remetiam a sentidos expondo uma ligação maior com relação à dimensão afetiva, o que pode ser visto através dos enunciados: “que bonito que ficou”; “que linda essa”; “ficou linda, muito linda” (Turno 183) “ficou mais legal” (Turno 184); “uma mais bonita que a outra”; “eu vi algumas fotos que ficaram maravilhosas” (Turno 188). Através de nosso referencial teórico sobre o trabalho com valores, consideramos que a partir da dimensão afetiva, assim trabalhada em clima positivo, podemos alcançar outras sensibilidades, evento explicitado nos enunciados acima citados.

E, finalizando a atividade, num clima afetivo de diversão e abertura, ocorre o convite aos alunos para saborearem as frutas. Os alunos levantam-se e participam do momento com grande euforia. Observamos que a atividade descrita neste episódio finaliza-se com uma situação muito favorável e significativa para a construção de valores, como já citado.

Assim, com a análise deste **Episódio 3**, que utilizou de uma abordagem mais diretiva em alguns momentos, e em outros de total abertura às vozes dos alunos, em uma abordagem não diretiva, é possível perceber um trabalho diferenciado de construção de valores, pela via da sensibilização através da estética, envolvendo afetivamente os alunos com o tema, permitindo assim a produção de *outros* sentidos, que envolvem a criação do novo, através de uma estratégia ao mesmo tempo diferente e proveitosa do tema.

Verificamos ainda que não houve uma conclusão do assunto ao final dos diálogos, e que a aula terminou com as considerações sobre a beleza das fotos e o material que agora os alunos têm para a produção da campanha. Houve apenas alguns apontamentos da professora para o que seria realizado na próxima aula, como a continuação e finalização da atividade, e assim o clima de abertura foi mantido até o final dos diálogos empreendidos nesta aula, com a apreciação das imagens e das frutas.

**Episódio 4 – Professora L – O alimento nosso de cada dia - 03/11/2010, Turnos 106-117 (Duração 2min47seg).**

O **Episódio 4** narra o momento em que a professora trabalha diferentes aspectos ligados à alimentação, através da leitura de textos. No caso deste texto estes aspectos ligavam-se a questão da criação ecológica de animais como alternativa ao confinamento, apresentando o problema da criação intensiva de animais. Os alunos, divididos anteriormente em grupos, foram solicitados a ler os textos e apresentar aos seus colegas da classe um resumo com as principais ideias do mesmo. Assim, no **Episódio 4** observamos o momento em que a professora chama o grupo com o respectivo texto à sua apresentação:

106. **Profa.:** Do que se falou? Hein J., do que que foi falado?

107. **J.:** Falou do tema do **produto orgânico**.

108. **Profa.:** Que é isso?

109. **J.:** [###]

110. **C.:** [###]

111. **Profa.:** Você acompanhou?

112. **C.:** Claro!

113. **Profa.:** Ah C.! Então vamos lá. **Do que que se falou aí? Tá falando aí dos animais, que olha só, os animais são irracionais? São. Mas nem por isso eles é... não são sensíveis. Da mesma**

forma eles têm sentimento, da mesma forma eles têm dor, da mesma forma eles têm depressão...

114. A.: Verdade.

115. Profa.: Eles ficam doentes, eles têm doenças psicológicas da mesma forma. Então está falando aqui de como são tratados esses animais, porque na verdade, shiii, dependendo do tipo de criação que esses animais são submetidos, eles também, shiiii, muitos é criam esses animais pra indústria, então, por exemplo, frango, coloca lá frango; alguém aqui já viu ou imagens ou em televisão, que coloca num... pedacinhos minúsculos um monte de frango tudo juntinho que eles não conseguem andar de jeito nenhum?

116. A.: Sim.

117. Profa.: Conseguem ver aquele monte de frango, tudo juntinho ali, na verdade ali eles são criados apenas para... pra dar a carne pra indústria, não é isso? Pra fornecer a carne. Então eles não tem ali, ninguém... ninguém vai ver ali como eles estão, se eles estão andando; veem se eles estão comendo, se tá engordando pra produzir a carne, mas eles são seres que eles têm sentimentos também, então é... aqui está falando, no texto, que tem uma área na Medicina Veterinária, que é a área do bem-estar animal, que eles, foi comprovado que eles têm esse sentimento e que isso influencia no corpo deles, então produz doenças, eles ficam mais suscetíveis a doenças, cai a imunidade, é... eles ficam... e ficando mais suscetível a essas doenças, eles não tão produzindo uma boa carne, que vai depois pro nosso prato. Então não tá sendo é... uma... não está sendo uma boa nutrição e não está fornecendo uma boa alimentação pra gente. *[breve pausa]* Que mais que nós podemos falar aí? *[breve pausa]* Próximo grupo? **Apresentação do texto do próximo grupo.**

A professora até então, ao tratar da temática da alimentação, estava ligando-a à saúde e à qualidade de vida, porém havia ainda o intuito e necessidade de realizar uma problematização mais voltada à temática ambiental, conforme proposta do curso de formação continuada do qual participava. Esta ligação foi planejada no momento da construção dos planos de ensino, e previa que fossem trazidos textos que tratassem de diferentes aspectos da alimentação, com alguns deles relacionando-se ao meio ambiente.

Por isso este episódio foi selecionado, por tratar claramente de posicionamentos que implicam em valores relativos à temática ambiental, e, além disso, a nosso ver, por expor também como é complexo o trabalho com esta dimensão, pois a situação envolveu ainda uma contradição de posicionamentos valorativos, com a professora expondo os valores intrínsecos *versus* valores utilitários atribuídos aos animais.

A professora, no decorrer do **Episódio 4**, percebendo que os alunos não contribuíam com diferentes reflexões apenas a partir da leitura do texto, expôs então seu ponto de vista, compartilhando com os alunos e buscando sua confirmação, através de uma abordagem comunicativa mais diretiva.

Vemos que na maior parte das falas da professora, nos Turnos 113, 115 e 117, os sentidos produzidos vão apresentando uma outra visão valorativa dos animais, em relação a sua criação e produção, sugerindo uma forma que privilegie a qualidade de vida dos mesmos, evitando o sofrimento desnecessário. Nestes enunciados observamos que os animais são



exaltados de tal forma que chegam até a ser-lhes atribuídas características *semelhantes* às dos humanos, tais como sentimentos e doenças como a depressão (Turno 113 – “Da mesma forma eles têm sentimento, da mesma forma eles têm dor, da mesma forma eles têm depressão...”). Esta visão, de forma ponderada, tem sido apontada como um caminho a ser trabalhado na EA, como forma de ressignificar uma relação de dominação e exploração da natureza realizada ao longo dos séculos, buscando novas formas de relação com a natureza, que reconheçam o valor da vida com qualidade para todos os que compartilham o planeta conosco.

A busca por uma visão menos utilitarista deve sempre ser levada em consideração, pois pode ser um caminho para reencontrarmos um equilíbrio dinâmico nas relações que estabelecemos com a natureza, através de valores que nos levem a repensar nossa relação posta e reproduzida no Projeto Moderno, *de senhores e possuidores da natureza*, onde o homem, no centro de todas as decisões, tornou-a um mero objeto de dominação e exploração, através da razão instrumental.

Estes caminhos, discursos e sentidos estão presentes e circulam nos diversos meios de nossa sociedade, em diversas *ideologias*, veiculadas na mídia, política, economia, ou espaços educacionais. Desse modo, observamos que realmente não é simples compreender todos os valores que sustentam os discursos e, mais que isso, apropriar-se claramente deles. Muitas vezes estes valores não estão claros, nem no nível coletivo da sociedade, quanto mais no nível individual dos sujeitos. Assim, observamos que em meio a todos estes discursos, nossos próprios valores podem se contrapor, e é neste sentido que trazemos os enunciados seguintes da professora. Esta, ao mesmo tempo em que traz aos seus alunos uma visão menos utilitarista e antropocêntrica da natureza (nos turnos iniciais), contemplando valorações que proporcionam outra relação com a mesma, ao fim do episódio conclui a ideia e os sentidos que estava produzindo com uma fala que *contrapõe-se* aos valores até então enunciados:

tem uma área na Medicina Veterinária, que é a área do bem-estar animal, que [informa que os animais] eles, foi comprovado que eles têm esse sentimento [a depressão] e que isso influencia no corpo deles, então produz doenças, eles ficam mais suscetíveis a doenças, cai a imunidade, é... eles ficam... e ficando mais suscetível a essas doenças, *eles não tão produzindo uma boa carne, que vai depois pro nosso prato*. Então não tá sendo é... uma... *não está sendo uma boa nutrição e não está fornecendo uma boa alimentação pra gente*” (Turno 117, *grifos meus*).

Observamos assim que, na conclusão do enunciado, a professora finaliza produzindo o sentido de que os animais que são criados em más condições de confinamento *não produzem*

*uma boa carne, uma boa alimentação, para nós*, sentido este que nos leva a retornar aos aspectos citados sobre valores utilitários e antropocêntricos da natureza.

Também podemos observar, durante as aulas desta professora, outro momento em que valores relacionados à criação de animais são trazidos. Tal fato aconteceu na última aula do projeto em que ocorria a leitura de um texto que relacionava todo o projeto com a temática ambiental (05/11/2010). Neste texto foi mencionada, novamente, a forma de criação dos animais, e a professora realizou o seguinte comentário: “Ó, é até legal ele ter falado aqui, se a gente visse mesmo como esses animais morrem, como que faz pra ter o abatedouro, muita gente aí não comeria mais carne. Isso é verdade mesmo” (Turno 35), mostrando mais uma vez sua preocupação com a qualidade de vida dos animais, apontando ainda para uma valorização que levaria a um sentido menos utilitarista. Desse modo, apesar de suas conclusões anteriores, podemos apontar que a preocupação com a vida dos animais está presente nos discursos da professora.

Podemos considerar que estas contradições de valores, presentes nos enunciados da professora, demonstram o quanto é necessário clarificarmos nossos valores frente a essa questão. Uma ação positiva teria que considerar a problematização da temática ambiental, descentralizando o homem de seu papel desempenhado ao longo dos séculos, repensando e ressignificando nossa relação com a natureza e analisando se estabelecemos junto a estes valores utilitaristas, tendo como norte o antropocentrismo, ou se a repensamos como possibilidade de criar e construir outra relação, propondo valores menos utilitários, que reconheçam o valor intrínseco à vida do outro presente na natureza.

Cabe-nos ainda considerar que a construção de valores presente neste episódio partiu, principalmente, de uma discussão apoiada nos conhecimentos de um texto de divulgação. Mesmo assim, a professora conseguiu construir seus argumentos sobre o problema apontado recorrendo também à dimensão afetiva, falando sobre os sentimentos e o sofrimento dos animais, procurando sensibilizar os alunos para essa questão. Tal fato concorda com nosso referencial, quando aponta que ambas as dimensões, cognitiva e afetiva, caminham juntas, e neste momento se entrelaçam fortemente durante a construção de um argumento.

**Episódio 5 – Professora L – O alimento nosso de cada dia - 04/11/2010, Turnos 85-128 (Duração 5min50seg)**

O **Episódio 5** foi selecionado por se tratar do momento em que a professora se utilizou de uma estratégia específica para o trabalho com valores: o dilema. Partindo da

intencionalidade última do trabalho com valores, o grupo de professoras construiu o plano de ensino programando esta atividade, como forma de buscar uma reflexão mais direcionada para o tema em discussão, baseando-se na proposta de Puig (1998b). Neste **Episódio 5** trazemos os diálogos a partir do momento em que professora elabora melhor a frase norteadora do dilema, para uma reflexão mais profunda dos alunos. O dilema a respeito do qual os alunos foram questionados foi apresentado em falas anteriores, como veremos a seguir, em sua transcrição na íntegra, que será trazida com o intuito de não suprimir falas e sensações, visando ainda contribuir com a produção de sentidos do episódio a ser analisado:

55. **Profa.:** **Eu vou pedir agora pra vocês, atenção. Quero todos prestando atenção aqui. Eu vou entregar pra vocês um papelzinho, que eu vou colocar aqui uma situação e vocês vão opinar, vão colocar alguns argumentos a favor ou contra. Atenção à situação: Imaginem aqui na escola, não tem mais a merenda e também a cantina, não vai ser mais essa cantina que nós temos aí. Imaginem colocar, ou melhor, a direção instalar aí uma cantina como se fosse um McDonald's, só que esse McDonald's, tipo uma lanchonete como se fosse o McDonald's, só que não tem saladas, não tem frutas,**
56. C.: Mas não tem mesmo!
57. **Profa.:** **Então, imaginem que não tem mais merenda também. Não vai ter mais merenda na escola, não tem mais opção de pegar a merenda na escola.**
58. A.: É, mas a merenda tem fruta.
59. **Profa.:** **Se a direção fizer isso e fizer um plebiscito, se nós vamos, se vai instalar ou não. Dependendo aí da opção da opinião de vocês, opinião dos alunos. Se vocês querem essa lanchonete ou não. Se vocês forem a favor de instalar essa lanchonete, vocês vão colocar aqui que é a favor e vão colocar alguns argumentos por quê**
60. AA.: Ah... [AA ficam agitados].
61. **Profa.:** **Então vocês vão pensar. Vocês vão colocar esses argumentos aí. Podem discutir em grupo, mas vocês vão colocar, cada um vai colocar no seu papelzinho, se é a favor ou contra e os argumentos e por quê. Por que é a favor, ou por que é contra. É a favor ou contra, por quê? Então vai. Só a favor ou contra, por quê? Coloquem aí os argumentos [Profa distribui papéis].**

Podemos observar que, neste pequeno trecho em que a professora apresenta o dilema, a mesma utiliza-se de um discurso mais diretivo. Observamos também que ela destaca a necessidade de explicar o *porquê* da escolha de uma determinada posição, passo muito importante para o desenvolvimento da reflexão e do juízo moral, segundo Puig (1998a), e que proporciona a capacidade de elaborar juízos cada vez mais elaborados e desenvolver a autonomia moral. A professora permitiu, desde o princípio, que eles refletissem sobre o dilema em grupo (variando a forma de aplicação da técnica conforme é comumente proposta), mas explicou que a elaboração da resposta e da opinião final deveria ser individual.

Após a professora apresentar a situação, os alunos ficaram agitados e surpresos com o questionamento, e muitos não compreenderam o que teria que ser feito na atividade. Desse modo, os turnos que se seguem, até os referentes ao início do **Episódio 5** (Turnos 85 a 128),

trazem diálogos de cunho gerencial e procedimental (Turnos 62 a 84), quando a professora explica novamente a atividade, pedindo que os alunos a realizem. Desse modo iniciam-se os diálogos do **Episódio 5**:

85. **Profa.: Ah. Ó, pessoal, atenção aqui agora, todo mundo.**
86. **A.:** Agora vai ser tudo de graça!
87. **Profa.: Imaginem agora que essa lanchonete...**
88. **A.:** É grátis!
89. **Profa.: vai ser de graça essas coisas, então é como se fosse a merenda da escola, mas só tivesse esse tipo de alimento. Se for de graça [AA ficam agitados]. Se for de graça, você vai ser a favor ou contra?**
90. **AA.: A favor!**
91. **A.:** Vai morrer mesmo!
92. **A.:** Vai morrer todo mundo do mesmo jeito!
93. **Profa.: Então agora rapidinho. Agora quero bastante silêncio, acabou a escrita aí. Então ó, imaginem uma lanchonete, imaginem essa lanchonete, só coisa frita, só fritura, só coisas aí embutidos, que é salsicha, hambúrguer, só coisa embutida aí; imaginem que seja, isso vai ser como se fosse a própria merenda da escola. [breve pausa] Vocês são a favor ou contra a abertura dessa, deste tipo de lanchonete aqui na escola? Levantem a mão quem é a favor? Esperem aí que eu vou contar. Rapidinho, vou contar. A favor [conta número de alunos com mãos levantadas]. 24? Quantos de vocês são contra? Quero ver os contra. Quem é contra? [Conta número de alunos que são contra]. 10. Agora eu quero saber por que é a favor?**
94. **A.:** Porque é melhor.
95. **Profa.: Quero ouvir todos aqui, silêncio, por favor. Tem que levantar a mão pra falar. Aqui o G. Por que que você é a favor?**
96. **G.:** Porque é de graça.
97. **Profa.: Mas a merenda também é de graça!**
98. **J.:** Mas é ruim.
99. **C.:** Mas tem gente que gosta!
100. **Profa.:** A merenda é ruim?
101. **J.:** É ruim!
102. **Profa.:** Você acha ruim o sabor?
103. **J.:** Acho muito ruim.
104. **Profa.:** Você não gosta de frutas e legumes?
105. **J.:** Fruta sim, a fruta é bom, mas a comida é péssima.
106. **Profa.:** Quem mais que é a favor?
107. **B.:** Eu.
108. **Profa.:** Por que você é a favor?
109. **B.:** [###] merenda é saudável [###] ficar com fome o tempo todo? [###].
110. **Profa.:** Lembra que eu pedi pra levantar a mão? Lembra que eu pedi pra levantar a mão? Quem mais que vai falar por que é a favor?
111. **J.:** É horrível a comida.
112. **Profa.:** Vai lá, quero ver aqui a R., mas quero ver todo mundo em silêncio.
113. **R.:** Professora, eu gosto desses lanches; pra mim tanto faz ter merenda ou não. [###] eu gosto mais do lanche [###].
114. **Profa.:** Você prefere um lanche com hambúrguer a uma salada?
115. **R.:** [###] [breve pausa]
116. **Profa.:** Agora eu quero ver um pouquinho de quem é contra. Quem falou que é contra eu quero ouvir um pouquinho porque é contra. C.
117. **C.:** [###] Porque daí não teria fruta
118. **Profa.:** Porque aí não teria fruta
119. **C.:** Não teria nada de legume [###]

120. **G.:** **Porque engorda muito né, professora? Ia engordar!**
121. **Profa.:** Por que, Natália?
122. **N.:** Porque [###]
123. **Profa.:** **Olha o que interessante o que está falando a N. aqui. Prestem atenção aqui no que a N. acabou de falar.**
124. **N.:** [###] [muita conversa, som inaudível]
125. **A.:** [###] escolheria o Miojo porque o Miojo tem vários sabores. [###] [todos riem]
126. **Profa.:** **Olha vocês não estão colaborando! Só rapidinho, só quero ouvir a última palavra que a N. falou. Por que que você é contra?**
127. **N.:** **Porque se comer essas coisas, esses alimentos vai trazer vários riscos à nossa saúde, e porque é bem rápido de viciar, coisas [###] colesterol e não é bom.**
128. **Profa.:** **Ela falou por causa dos malefícios que esse tipo de alimentação traz à saúde, desde a parte da obesidade, desde a parte, shiii pessoal, colesterol e outras coisas, tá bom? Eu quero os papezinhos.**  
[a atividade finaliza-se, bate o sinal]

Tendo já justificada a escolha de tal episódio e seu recorte, iniciamos nossa análise atentando-nos, primeiramente, para a abordagem comunicativa utilizada pela professora nesta atividade, a qual é menos diretiva. Consideramos que utilizar-se desta abordagem em uma atividade deste cunho é de vital importância para que a mesma transcorra em um clima de abertura às diferentes ideias e para que todos possam contribuir expressando-se e, ao mesmo tempo, compreendendo os próprios valores.

A produção de sentidos, neste episódio, refere-se à multiplicidade de vozes e ideias, quando os alunos se posicionam a respeito de uma situação de dilema proposta pela professora. A professora não se posiciona explicitamente a respeito do dilema, - conforme é a proposta dessa técnica - não havendo também uma conclusão final da mesma a respeito das opiniões dos alunos. Apesar disso, notamos em alguns momentos um certo posicionamento da professora, seja através de sua entonação de voz (Turno 93) ou, em outro momento, em que percebe um sentido significativo enunciado por uma aluna, em relação ao argumento contra a instalação da lanchonete. Neste, a professora pede para que a aluna repita sua opinião, destacando-a junto à turma (Turno 123 – “Olha ó que interessante o que está falando a N. aqui. Prestem atenção aqui no que a N. acabou de falar”). Este enunciado provavelmente se refere ao sentido principal que a professora desejava construir e ver presente nas vozes dos alunos, ao expressarem suas escolhas e, por conseguinte, seus valores.

Assim, ao perceber que este sentido apresentou-se na sala de aula, a professora, após compartilhá-lo com a classe, finaliza a discussão do dilema, mas sem apresentar mais nenhum argumento *seu*, em que se posicione frente ao assunto e que corrobore, *ou não*, com o enunciado da aluna. Em virtude do final da aula que se aproximava, mas também, talvez desejando manter o clima de abertura às diferentes opiniões, não houve uma conclusão da

atividade com uma fala da professora discutindo o que cada posicionamento poderia acarretar - o que contribuiria para a compreensão mais aprofundada das várias posições.

Analisando detalhadamente os diálogos, vemos nos Turnos 87 e 89 uma reelaboração da questão norteadora do dilema, pois os alunos começaram a argumentar que se tivessem que pagar o lanche o trariam pronto de casa. Foi então que a professora disse que o lanche seria de graça, “como se fosse a merenda da escola” (Turno 89). Neste momento os alunos ficaram muito agitados e intrigados com a questão, e então passaram a opinar, deixando falar mais alto as próprias emoções, valores e opiniões a respeito da questão colocada, conforme exemplos vistos claramente nos enunciados que se seguem: “A favor!” (Turno 90); “Vai morrer mesmo!” (Turno 91); “Vai morrer todo mundo do mesmo jeito!” (Turno 92).

A partir destas opiniões dos alunos, observamos quanto é difícil trabalhar com mudança de valores consagrados em sociedade, ainda mais nesta temática da alimentação, com crianças entre 11-12 anos. Os valores ligados à alimentação e saúde, mesmo pertencendo à atividade mais básica e essencial do ser humano, são complexos e de difícil modificação, pois envolvem hábitos alimentares, que atravessam não só questões familiares, mas também culturais e, até mesmo, históricas. Esse acontecimento leva-nos ao questionamento sobre até que ponto a questão de saúde *versus* alimento saboroso pode ser trazida para uma criança, como uma situação real de conflito de valores. Conforme o referencial adotado para o trabalho com valores, a faixa etária é um aspecto importante a ser levado em conta ao se programarem essas atividades (PUIG, 1998b).

Seguindo nossa análise, no Turno 93, a professora pediu para que os alunos levantassem a mão de acordo com a opinião que possuíam sobre a questão posta, e a contagem confirmou um número bem maior de alunos que se posicionaram a favor da instalação da lanchonete *fast-food*. Na sequência, a professora passou a questionar essa opinião assumida, primeiramente daqueles que se posicionaram a favor, e então observamos que os argumentos, a maior parte, foram motivados pelo *sabor* do alimento do tipo *fast-food*, que, segundo os alunos, é melhor que aquele oferecido na merenda. Outros argumentos diferentes nos enunciados referem-se ao seu oferecimento ser gratuito (Turno 96) e, por isso, iriam consumir. Outra aluna diz que sabe que a merenda oferecida é mais saudável, mas que consumiria os lanches pois não gostaria de ficar com fome o tempo todo na escola (Turno 109). Consideramos este último enunciado da aluna como uma posição mais equilibrada entre as duas opções, pois ela considera importante a alimentação saudável, mas opta pela modificação da merenda pensando que não gostaria de estar faminta, mostrando aqui que sua preferência na escolha também está motivada pelo sabor do alimento *fast-food*.

Destacamos aqui, novamente, que a questão dos valores ligados à alimentação é principalmente cultural, ligada às escolhas que a sociedade apresenta ou a modelos induzidos pela mídia, mas que depende da opção que os indivíduos fazem em relação ao próprio desejo, e, neste caso, ao sabor. Vemos, portanto, que os valores destacados nestes argumentos caminham em um sentido mais afetivo, um sentido ligado à sensação que o alimento produz ao saboreá-lo, sendo portanto de caráter estritamente emocional.

Após ouvir alguns posicionamentos dos alunos, a professora encaminhou os diálogos para os argumentos contra a implantação da lanchonete. Estes argumentos levaram em consideração a questão da saúde (Turnos 117, 120, 122 e 127) e também, de certo modo, a estética corporal (Turno 120 – “Porque engorda muito né, professora? Ia engordar!”). Vemos que os valores destacados nas vozes dos alunos, nesse momento, tiveram como base os conhecimentos trazidos pela professora durante as aulas do projeto, os quais falavam sobre a saúde.

A professora destacou o enunciado de uma aluna (Turno 123), pediu que ela compartilhasse este sentido com a turma (Turnos 124 e 127) e repetiu, mais uma vez, para que todos da classe ouvissem (Turno 128), reforçando esse sentido. Observamos que nas duas primeiras elaborações do enunciado desta aluna o som é inaudível, mas na terceira reelaboração do enunciado pudemos ouvir claramente que o sentido trazido por esta aluna engloba a questão da saúde e traz ainda o signo *vício* adjetivando negativamente os alimentos *fast-food*, como prejudiciais à alimentação. Neste grupo de sentidos finaliza-se o episódio, de forma aberta, sem uma fala apresentando qualquer conclusão explícita por parte da professora. No entanto, suas ações deixaram claro o seu posicionamento.

**Episódio 6 – Professora L – O alimento nosso de cada dia - 05/11/2010, Turnos 45-76 (Duração 6min20seg).**

O **Episódio 6** refere-se ao momento em que a professora buscou tornar mais explícita a ligação entre a questão ambiental e a alimentação, na última aula, como fechamento do projeto. Esta ligação foi realizada através de um texto trazido pela professora e projetado através do aparelho multimídia no telão, sendo lido conjuntamente pela professora e seus alunos e, depois, explicitado na fala da professora: “Agora nós vamos fazer uma ligação entre a parte da nossa alimentação com o meio ambiente. *Nós vamos fazer essa ponte*. Pra isso, nós temos um texto aqui pra nós lermos, que é o texto de uma ONG” (Turno 1, *grifo meu*).

Antes de iniciar a leitura, a professora fez um comentário interessante, apontando sua opinião a respeito do tema e motivando os alunos a já pensarem mais especificamente sobre ele:

Então aqui vai falar um pouquinho da história disso. Porque nós vimos que, quando a gente fala aí de meio ambiente, que você pensa? Em reciclar, você pensa de usar fontes alternativas de energia, você pensa em várias coisas que não são..., não, nós não pensamos na parte de alimentação, certo? (Turno 13).

Este comentário mostra o quanto a professora reconhece que a questão da alimentação também está ligada à questão ambiental, embora isto não seja facilmente percebido.

Primeiramente destacamos alguns pontos que influenciaram a atividade em questão. Esta atividade foi realizada ao final de uma aula dupla, quando os alunos já tinham tido a primeira aula de matemática. Naquele momento todos estavam ansiosos para ir embora, e quando atentaram para o relógio do computador que projetava o texto agitaram-se mais ainda para ir embora, pois o relógio estava adiantado. Diante desta agitação, a professora percebeu então que não havia mais como contê-los e motivá-los a prestarem atenção. Mesmo assim, considerando estes fatores acima, acreditamos que a contribuição da professora em promover a ligação do tema trabalhado com a temática ambiental foi de algum modo proveitosa, fato que pode ser observado neste **Episódio 6**.

Alguns assuntos foram comentados ou destacados durante a leitura do texto, mas na maior parte do tempo houve somente a leitura, sem discussões mais amplas a respeito, sem reflexões e apontamentos dos próprios alunos. Ao final da leitura a professora realizou um questionamento sobre o que eles poderiam fazer para se ter uma boa alimentação, considerando e problematizando os aspectos citados no texto, incluindo também a questão ambiental. E assim se inicia o **Episódio 6**, aqui transcrito para análise:

45. **Profa.:** Então, desse texto aí que nós lemos, o que nós podemos tirar pro nosso dia-dia? Nós vimos os males causados desde pela parte de uma monocultura, desde o uso de insumos químicos, agrotóxicos, pesticidas; que mais que pode contaminar desde a terra, contaminar a água que está embaixo da terra, que mais? [AA silenciam por um momento]. Então ó, rapidinho: o que que nós podemos fazer pra nós termos uma boa alimentação?
46. **A.:** Não comer nada.
47. **C.:** Não. Comer... comer frutas...
48. **Profa.:** Mas será que basta isso? Quê que mandou procurar aí? Exigir que nós temos os produtores que não utilizem esses tipos de insumos químico, que quando nós formos comprar, procurar coisas, alimentação orgânica, procurar até é... dependendo, vendo aí de onde que vem, qual que é a origem da carne que a gente compra no açougue, qual que é o tipo de confinamento que esses bois, esses... é esses tipos de animais, seja aí frango, que tipo



- de confinamento que ele foi criado. Dar importância à origem desses alimentos, certo? Na hora de comprar, não podemos ver apenas se ele é mais barato, se não é. [breve pausa] Quando nós vamos comprar, mesmo as frutas e legumes, aquelas bonitas, ela pode ter sido usado mais venenos, mais insumos químicos pra que elas... aqueles produtos ficarem melhores. Então ó... na hora de comprar, shiii... nem sempre aqueles maiores e mais bonitos é a melhor opção de compra, por exemplo, nas frutas, tem frutas que vão mais aplicações de veneno que outras. Vocês sabiam que o morango é uma das frutas que mais vai aplicação de veneno?
49. A.: [###]. [muitos alunos falam juntos]
50. **Profa.:** É, parece que é o mais gostoso? Mas é essa diferença que nós temos que ver, essas consequência que nós temos que ver. Quais são as frutas e legumes que vai menos aplicação? **Onde, quais lugares que os produtores usam menos veneno.** Que mais que nós podemos fazer? [AA agitados com proximidade do final da aula, muitas conversas paralelas].
51. **Profa.:** Pessoal, nós vamos estar fechando o assunto aqui. **Agora eu quero ouvir vocês falarem um pouquinho.** Janaína, que você pode falar um pouquinho do que nós lemos? [alunos muito agitados, breve pausa] [...] **Agora eu quero ouvir um pouquinho de vocês.** [pausa]
52. J.: [###] Os bichos
53. **Profa.:** **Atenção aqui; vamos ouvir o que a J. está falando, shiiii**
54. J.: **Vi também que os alimentos saudáveis estão cheios de veneno, por causa dos bichos e porque é bem saudável.**
55. **Profa.:** Pessoal, deixa eu lembrar uma coisinha aqui, nós estamos vendo a relação com o meio ambiente, certo?
56. A.: Certo
57. **Profa.:** **Quando nós fazemos frituras em casa, shiiii, usamos bastante óleo, não usamos?**
58. C.: Sim.
59. **Profa.:** Coisas da alimentação. **Esse óleo, vocês sabiam que nós podemos reciclar?**
60. AA.: Sim.
61. **Profa.:** **Sabe onde é que tem um posto bem pertinho aqui a nossa escola, que nós podemos reciclar esse óleo?**
62. C.: Na UNESP.
63. **Profa.:** Na portaria da UNESP [ênfase].
64. J.: Ah, professora eu vou lá então, tem um monte [###]
65. **Profa.:** **É pra levar. Leva naquelas garrafa PET de 2 litros, lá na frente da portaria da UNESP tem aquela... tem uns, aqueles galões bem**
66. B.: Eu vi.
67. C.: Recicláveis.
68. **Profa.:** **daqueles grandes azuis, vocês viram ali? Ali é um posto de coleta de óleo, óleo usado, óleo que vocês utilizam em casa. Óleo usado de fritura. Por quê? se aquele óleo, se você jogar aquele óleo na pia da cozinha,**
69. B.: Vai entupir.
70. C.: Polui.
71. J.: Polui o rio.
72. **Profa.:** **Polui o rio. Isso. E tudo mais que vocês já sabem. Vamos começar também então a reciclar esse óleo? Esse óleo pode ser usado, shiiii, pra combustível,**
73. B.: Sabão.
74. **Profa.:** **esse óleo pode ser usado pra fazer sabão.** [pausa]  
[alunos começam a sair da sala de aula]
75. A.: [uma aluna indo embora diz a professora] Vou comer bastante doce!
76. **Profa.:** **Ah, não deu pra gente fazer o fechamento direito. A gente tá na correria, já bateu o sinal...**

A abordagem comunicativa utilizada pela professora neste episódio é mais diretiva, pois a mesma conduz os diálogos posicionando-se, e, no final, propõe aos alunos uma ação concreta sobre a questão apontada.

É interessante observar o posicionamento pessimista de um aluno, e, ao mesmo tempo cômico, enunciado após a professora ter identificado inúmeros problemas relacionados ao meio ambiente devido à forma como os alimentos são produzidos (“Não comer nada” – Turno 46). Esta visão, por certo, acompanha muitos discursos de pessoas que não veem saídas para uma alimentação mais saudável e ao mesmo tempo sustentável. Realmente, como já inferido, o tema da alimentação e meio ambiente envolve complexas relações, reflete diretamente em hábitos, práticas culturais e econômicas de toda uma sociedade de consumo, as quais causam um grande impacto à natureza. O sentido trazido no enunciado deste aluno foi contraposto aos sentidos dos enunciados que se seguem a partir do Turno 47, quando uma aluna propõe o consumo de frutas como um caminho e, em seguida, a professora traz inúmeras propostas e ações que podem ser tomadas em favor de uma boa alimentação, preservando a saúde e o meio ambiente (Turno 48).

Em relação ao conteúdo valorativo e a produção de sentidos, acreditamos que neste episódio é indicada a dimensão da ação apoiada na dimensão cognitiva, pois, através dos conhecimentos apontados no texto, a professora propõe diversas formas de ação, todas enunciadas no Turno 48. São aspectos que os alunos podem considerar ao comprarem e consumirem os alimentos, visando uma alimentação mais saudável, e que, acima de tudo, também não prejudique a natureza. Assim, as ações propostas pela professora partem de uma visão crítica quanto à forma de produção dos alimentos, valorizando os produtos orgânicos, que não utilizam insumos químicos (“Exigir que nós temos os produtores que não utilizem esses tipos de insumos químico, que quando nós formos comprar, procurar coisas, alimentação orgânica” – Turno 48), e as carnes originárias de formas de produção mais sustentáveis (“qual que é a origem da carne que a gente compra no açougue, (...) é esses tipos de animais, seja aí frango, que tipo de confinamento que ele foi criado” – Turno 48).

Após a professora apresentar todas estas propostas, anunciou que o assunto estava sendo concluído, mas que desejava ouvir os alunos, dando espaço à participação destes (Turno 51). Entretanto, os alunos encontravam-se muito agitados e poucos prestavam atenção na professora. Uma aluna responde ao enunciado da professora (Turno 52), que sinaliza-o como um sentido importante, e pede que a mesma compartilhe com a turma (Turnos 53 e 54). Embora haja essa sinalização quanto à importância do enunciado dito pela aluna, vemos que a professora não o desenvolve ou comenta, seja talvez devido ao mesmo não ter apresentado

uma ideia nova, que contribua com as reflexões antes apresentadas, ou por ter sido enunciado de maneira confusa pela aluna. Considerando esta última possibilidade, consideramos que a professora poderia ter trabalhado melhor os significados que a aluna trouxe em sua fala, contribuindo para uma construção mais clara de seu conhecimento. Nesse caso específico, a professora modificou o teor do diálogo e o encaminhou para outro tema (Turno 55).

Uma atitude mais concreta, ainda produzindo sentidos relativos à dimensão da ação para a construção de valores, foi proposta pela professora quando ela se referiu ao descarte incorreto de óleo de cozinha, que traz danos ao ambiente, e propôs que os alunos recolhessem o óleo de cozinha usado em suas casas e o levassem para reciclagem em um posto de coleta que se encontra na portaria da universidade - UNESP, a qual fica próxima da escola (Turnos 61 e 63).

Ao trazer a proposta desta ação, é interessante observar os diálogos, pois a professora tem uma intencionalidade primeira em construir estes sentidos, mas os alunos demonstram já saber várias informações sobre o tema, e por isso complementam as falas (e os sentidos) da professora (Turnos 62, 66, 67). Até mesmo quando a professora problematiza o porquê da necessidade de um descarte adequado os alunos complementam a sua ideia, conforme visto nos Turnos 69, 70, 71, 73.

Finalizando o episódio, observamos que não houve uma conclusão do assunto, visto que o sinal bateu e os alunos começaram a se levantar, dispersando-se. A professora, no episódio e em conversa conosco, lamentou não ter realizado da forma como gostaria esse fechamento.

Um fato interessante que gostaríamos de destacar é o sentido trazido no enunciado de uma aluna (Turno 75 – “Vou comer bastante doce!”), que se dirigiu à professora enquanto ia embora. A partir da entonação de voz e da expressão da mesma, observamos que a mesma desejou, na realidade, indicar o sentido contrário do que o enunciado dizia. Assim, podemos analisar que esta ação da aluna indica que algo das reflexões do projeto foi incorporado por ela, algo que a fez repensar, até o ponto de dirigir-se à professora espontaneamente e enunciar essa afirmação, de forma provocativa, mas refletindo outro possível ponto de vista nela construído. Contribuindo com a análise deste sentido aqui evidenciado, apresentamos o que a professora nos trouxe em conversa posterior às suas aulas, uma informação de que alguns pais de seus alunos desta turma disseram a ela: que seus filhos estavam lhes “cobrando” uma alimentação mais saudável. Este fato, com certeza, aponta para o quanto aquelas atividades estavam fazendo sentido a alguns alunos, ao menos durante a realização do projeto.

As análises do **Episódio 6** levam-nos a reconhecer o trabalho com valores envolvendo a dimensão da cognição, mas apontando para a dimensão da ação. Este foi o momento em que a professora problematizou a questão ambiental e a produção de alimentos mais claramente e também a última aula do projeto, reconhecendo as muitas possibilidades de ações em suas mãos, as quais poderiam contribuir para uma alimentação mais saudável para a sociedade e sustentável para o planeta.

#### **4.4.2 Uma síntese das aulas da Professora L**

As considerações que agora trazemos fazem parte de uma análise mais ampla e geral de todos os episódios aqui discutidos, bem como de todo o conjunto de aulas desta professora, lembrando que alguns apontamentos sobre as aulas não contempladas nos episódios já foram apresentados durante a análise daqueles que se assemelhavam à temática em discussão, ou mesmo no item 4.4.1.

Esta professora leciona a disciplina de Matemática, e, como vimos, o conhecimento específico de sua área foi utilizado mais especificamente em uma aula do projeto, em que tabelas e gráficos foram construídos. Nas outras aulas, conhecimentos principalmente de Ciências, entre outras disciplinas, estiveram mais presentes, o que consideramos uma conquista, pois a professora se aproximou e aprofundou-se nos assuntos de diferentes disciplinas para construir um projeto interdisciplinar (AMARAL, 2004). Para contemplar a realização do projeto, como a temática exigia, a professora teve que deixar de lado o conteúdo de sua disciplina em algumas aulas.

A busca por aprofundamento no tema foi uma característica a ser ressaltada nesta professora, que se envolveu de forma ativa na construção do plano de ensino, durante o curso de formação continuada. Ela se motivou com o projeto e se preocupou em buscar aprofundamento no tema, com o intuito de saber mais sobre esta área e poder responder a todas as perguntas e questionamentos que pudessem vir dos alunos.

Atentando-nos quanto à forma de condução dos diálogos e dos discursos da Professora L, consideramos que, proporcionalmente, é ela quem detém os maiores tempos e turnos de fala, ou seja, possui a voz com maior autoridade, acrescentando seus próprios conhecimentos, explicando e posicionando-se frente a um determinado assunto. Observamos que este posicionamento parte basicamente apoiado na dimensão dos conhecimentos, os quais são utilizados para fundamentar um argumento. Vemos ainda que, apesar da participação dos alunos ter sido bastante ativa durante as aulas, frequentemente as novas ideias e conclusões

sobre os assuntos foram trazidas pela própria professora, que direcionou a produção de sentidos.

Assim, podemos considerar que para esta professora, diferenciando-se da Professora G, não houve uma valorização tão intensa das falas e das vozes dos alunos, durante os diálogos. Avaliamos que uma das características deste fato deve-se, possivelmente, ao receio da professora de que o assunto não ficasse perfeitamente “amarrado”, por isso ela realizava falas longas, expressando-se e posicionando-se muitas vezes, não deixando tanto espaço para que os alunos construíssem sozinhos as próprias conclusões, o que garantiria o desenvolvimento da autonomia dos mesmos. Podemos afirmar ainda que o fato da professora chegar às conclusões sozinha pode ser reflexo do modo como ela se comporta ministrando sua disciplina de origem – Matemática, na qual os alunos normalmente não se posicionam e nem opinam.

Apesar dessa maior diretividade da Professora L, em comparação com a Professora G, destacamos o clima em sala de aula proporcionado pela Professora L, exemplificado pela expressão utilizada por ela, logo na primeira aula, motivando-os à participação, dizendo que estavam em uma *roda de amigos*, uma *roda de conversa*, o que possibilitou um clima em que se sentissem à vontade para falar e expressar suas opiniões. Este clima criado pela professora permitiu também que os alunos se motivassem, envolvendo-se com o trabalho, sendo os maiores expoentes deste envolvimento a atividade de realização das entrevistas nos vídeos; a realização da atividade da propaganda e o plantio das mudas de árvores, quando todos trabalharam, divertiram-se e contribuíram para a realização da atividade.

Consideramos que o envolvimento e a motivação dos alunos devem-se também ao próprio envolvimento da professora em realizar o projeto através de um trabalho diferenciado, que lidou com muitas dimensões, seja a dos conhecimentos e das formas tradicionais de aula, seja a da experiência estética, o plantio das mudas e a discussão de um dilema.

Como realizado anteriormente, buscamos verificar, além dos sentidos em cada diálogo, durante os episódios aqui transcritos, sentidos mais gerais que definem o trabalho como um todo desta professora. Apontamos que os sentidos que mais enfatizaram-se nas práticas desta professora vinculam-se a importância que esta atribuiu à valorização da alimentação e a saúde, tornando-se este o mote de sua ligação do projeto com a temática ambiental. Consideramos também que ela experienciou com seus alunos a dimensão afetiva/apreciação estética do trabalho com valores de forma mais intensa que a Professora G, principalmente no **Episódio 2**, sendo um enfoque que se destaca em seu trabalho, além da dimensão cognitiva também marcadamente empregada.

#### 4.5 O Trabalho da Professora El

Passaremos à análise dos episódios de ensino escolhidos das aulas da Professora El, que desenvolveu o projeto “FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro”. O plano de ensino referente a este tema encontra-se em anexo (**ANEXO 2**) e os mapas de eventos de todas as suas aulas encontram-se no **APÊNDICE C**. O projeto tinha como principal objetivo destacar a importância da FEENA, em seus aspectos ambiental, cultural e histórico. Os conteúdos e valores para serem trabalhados e que foram apresentados no plano de ensino ligavam-se a aspectos históricos da FEENA e sua importância ambiental e cultural para Rio Claro, o conceito UC e a interação da comunidade com a esta.

Este tema tratou mais diretamente da temática ambiental ao direcionar suas reflexões a uma UC, sinalizando primeiramente seu caráter histórico e cultural para a cidade, bem como sua importância ambiental, proporcionando assim uma apreensão de diferentes aspectos da mesma para a população. O caráter de preservação e conservação da FEENA como um todo permeou os diálogos, seja por sua relevância histórica ou ambiental.

A Professora El buscou realizar um trabalho diferenciado, mais presente na disciplina de Arte, utilizando-se em uma aula da atividade de desenho, pedindo a seus alunos que representassem a FEENA, tal como a imaginavam, utilizando-se de suas lembranças ou imaginação, ou colocando no papel o que se recordavam do local. Este trabalho diferenciado ainda esteve presente durante a visita à FEENA, no momento em que os alunos foram solicitados a fotografarem algo que lhes chamara a atenção, algo que lhes tivesse tocado afetivamente, e, em uma aula posterior, estas imagens foram apresentadas aos alunos e comentadas, destacando-se os motivos que levaram os alunos a fotografá-las.

Assim, considerando as atividades desenvolvidas pela Professora El, vemos que ela trabalhou constantemente envolvendo duas dimensões do trabalho com valores, a cognitiva, através dos conhecimentos, e a dimensão afetiva, a partir do momento que se utilizou da apreciação estética e da arte no trabalho com seus alunos. A dimensão da ação no trabalho com valores foi menos presente nos diálogos e no trabalho desta professora em relação às Professoras G e L, embora durante a visita à FEENA os alunos da Professora El tenham se aproximado desta dimensão, porém sem uma reflexão explícita com enunciados ligados a esta dimensão. A Professora El utilizou-se de uma estratégia específica para o trabalho com valores - o trabalho com o dilema, quando os alunos se posicionaram, refletindo a respeito da possibilidade de implantação de um parque de diversões no espaço da FEENA.

O clima em sala de aula, construído pela professora e compartilhado entre os alunos, proporcionou que o trabalho com dimensão de valores permeasse a prática desta professora, sempre a partir do diálogo, pois ela negociava cada decisão com a turma e se mostrava aberta a ouvir e valorizar muito as experiências dos alunos. Este aspecto pode ser destacado por ter ocorrido de forma mais intensa na aula em que alunos e professora escolheram juntos as questões que fariam ao gestor da FEENA, na ocasião da visita ao local (trazidas e elaboradas anteriormente pelos próprios alunos). Todos os alunos tinham a oportunidade de opinar a respeito da escolha das questões e buscavam juntos o que seria mais interessante de ser questionado, sempre com a professora pontuando o objetivo central do projeto que estavam desenvolvendo. Destacamos ainda no trabalho desta professora sua preocupação em manter o clima amigável e participativo nas aulas, trazendo as opiniões e reflexões dos alunos, até mesmo daqueles que estavam ausentes em determinada aula, mas que ela, conhecendo-as, apresentava aos demais.

#### 4.5.1 Analisando os diálogos e construindo sentidos – Professora El

No quadro a seguir (**Quadro 9**), observamos breves indicações dos episódios analisados para a Professora El, procurando nomeá-los pelo seu conteúdo e especificidades em relação à temática ambiental e ao trabalho com valores, a fim de ter-se, de início, uma noção geral dos diálogos empreendidos.

Quadro 9: Caracterização dos episódios de ensino referentes às aulas da professora El, analisados sob a perspectiva da produção de sentidos.

EPISÓDIO	DIA – DURAÇÃO	CONTEÚDO/ESPECIFICIDADES
<b>Episódio 1</b>	20/10/2010 - 4min23seg	Diálogos sobre a intervenção do homem na FEENA, alunos e professora dialogam e a produção de sentidos encaminha-se a uma visão não dicotômica a respeito da ação do homem na natureza.
<b>Episódio 2</b>	22/10/2010 - 3min17seg	Reflexões sobre a importância da FEENA, partindo-se da preocupação de uma aluna sobre seu “fim”. Professora encaminha a produção de sentidos para a importância de conhecermos e valorizarmos a floresta <i>hoje</i> , para que ela não venha a ser destruída.
<b>Episódio 3</b>	22/10/2010 - 2min24seg	Diálogos sobre a importância da floresta, alguns alunos a valorizam pela dimensão da apreciação estética e a professora privilegia a produção de sentidos para a dimensão cognitiva.
<b>Episódio 4</b>	26/10/2010 - 2min22seg	A experiência de apreciação estética e o clima afetivo entre a professora e seus alunos durante a caminhada em uma trilha da FEENA.
<b>Episódio 5</b>	03/11/2010 - 2min36seg	Os desafios do trabalho com uma atividade específica com a dimensão de valores. Professora dialoga com os alunos apontando à importância desta atividade e de seu posicionamento real quanto ao dilema.
<b>Episódio 6</b>	08/11/2010 - 2min48seg	Trabalho com valores através da dimensão afetiva: a partir da reflexão sobre uma frase poética professora direciona a produção de sentidos, posiciona-se e constrói um argumento carregado de valores, a partir de sua própria experiência, o qual ainda possui em si a inclusão do outro.

**Episódio 1 – Professora El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro - 20/10/2010, Turnos 106-141(Duração 4min23seg).**

O **Episódio 1** origina-se no momento em que a professora está lendo junto com os alunos um texto sobre a FEENA, o qual ressalta seus aspectos históricos e culturais. Trata-se da segunda aula do projeto, quando os alunos, divididos em duplas, estavam trabalhando conceitos históricos da floresta através de um texto e um Atlas geográfico municipal, que trazia informações sobre essa UC. Segue o **Episódio 1**:

106. **Profa.:** Agora aí eu gostaria que vocês acompanhassem essa última parte aqui olha. *[pausa]* Prontos? "Em 1977", acharam aí? "Em 1977, devido ao seu valor histórico, científico, artístico e turístico, a Floresta foi tombada com o objetivo de garantir a sua preservação contra as pressões econômicas e sociais ocasionadas pelo crescimento da cidade". O que que vocês entenderam sobre isso daí?
107. **I.:** **Que a floresta foi destruída.**
108. **Profa.:** **Ahn?** Que a Floresta foi destruída?
109. **I.:** Sim.
110. **Profa.:** É, ó, essa "**pressão econômica e social**", o que quer dizer isso, **pressão econômica e social? A sociedade, às vezes, ela acaba pressionando pra construir alguma coisa numa área que é da Floresta! Vocês não veem os condomínios? [ênfase]** Como eles estão sendo construídos cada vez mais próximos aí da Floresta? Tem um que, inclusive, está tudo parado lá, por quê? **Porque eles começaram a montar o condomínio, e quem está aí atento ao que acontece e é contra isso, essa destruição da Floresta, acabou colocando um processo para embargar a obra.** Que que é embargar a obra? Parar. Parar, porque eles alegam que está sendo construído num lugar que é da Floresta, e realmente está. **Pra construir o condomínio eles vão ter que destruir, que arrancar, que cortar uma parte da Floresta.** Então isso o que é que é? **A sociedade interferindo nessa Floresta. E será que essa interferência é boa?**
111. **AA.:** Não.
112. **Profa.:** **Não? Todo mundo acha que essa interferência é... não é boa?**
113. **E.:** Eu acho que é boa.
114. **I.:** Eu acho que é.
115. **Profa.:** Por quê que ela é boa?
116. **I.:** [###]
117. **Profa.:** Então, mas o homem interfere na Floresta pra melhorar a Floresta, você quer dizer?
118. **I.:** Sim.
119. **Profa.:** E como que ele vai melhorar a Floresta?
120. **I.:** [###].
121. **Profa.:** Construindo o quê?
122. **I.:** [###]
123. **Profa.:** M.
124. **M.:** **Ele ajuda a não cortar as árvores.**
125. **Profa.:** **O homem interfere ajudando...**
126. **M.:** A construção, ele faz parar a construção pra poder deixar as árvores onde elas tão.
127. **Profa.:** **Ah, vocês estão me dizendo que ao mesmo tempo esse homem, essa sociedade, ele pode estar lá destruindo, mas ele também pode estar do outro lado impedindo que isso aconteça?**
128. **M. / A.:** É.
129. **Profa.:** Ah tá, tudo bem. **Então tem os dois lados.**



130. **M.:** É, tem a exploração e não estão nem aí [###] depois eles acabam destruindo as plantas e aí depois eles vão poluindo [###] que não vai ter mais árvore.
131. **Profa.:** É, você tá querendo dizer que tem algumas pessoas que não têm **consciência da importância** da Floresta e acabam destruindo. Tá. Alguém mais? W. levantou a mão.
132. **W.:** É, a **interferência é boa porque tá preservando o patrimônio de Rio Claro.**
133. **Profa.:** Ó, W. tá comentando aqui pessoal, vamos prestar atenção senão eu tenho que repetir pra todos o que o colega está falando. Então, o W. disse que
134. **W.:** **Que é bom porque preserva um patrimônio de Rio Claro.**
135. **Profa.:** E o que que é "bom" pra você? A interferência?
136. **W.:** Parar a construção.
137. **Profa.:** **Ah tá, você tá dizendo que a interferência do homem, ela é boa quando ela é feita para preservar o patrimônio, é isso?**
138. **W.:** É.
139. **Profa.:** Então você acha que o homem interfere bem quando ele protege? Quando ele preserva o patrimônio?
140. **W.:** Sim.
141. **Profa.:** Tudo bem. Nós estamos aí quase com o sinal, não é?

Este **Episódio 1** foi escolhido por se tratar de um momento em que se expõe a posição contraditória do homem em relação à natureza, pois, ao mesmo tempo que ele pode interferir de forma negativa, destruindo a floresta, pode também realizar medidas que interfiram positivamente em sua preservação. Tais diálogos evidenciam as controvérsias frente à questão e a contradição de valores presente em nossa sociedade, que, ao mesmo tempo em que apela à preservação da natureza, também facilita sua destruição e exploração.

Observamos nesses diálogos que a professora atribui diferentes sentidos à ação do homem na natureza, mas estes só vão ficando evidentes à medida que os diálogos com os alunos vai se desenvolvendo e as opiniões deles vão se concretizando em diferentes sentidos e conclusões. Estas opiniões evidenciam não somente sua visão, mas uma construção compartilhada com os alunos, que participaram ativamente dos diálogos. Consideramos a abordagem da professora neste episódio mais diretiva no sentido de explorar determinados enunciados por ela exemplificados, mas também aberta às diferentes vozes dos alunos, à medida que o sentido final dos diálogos é construído em conjunto.

A abertura ao diálogo neste episódio, proporcionada pela professora, confere ao mesmo a multiplicidade de sentidos e a possibilidade de evidenciar a contradição do próprio ser humano. As conclusões que a professora sistematiza após os enunciados dos alunos também são importantes para que eles mesmos compreendam melhor e confirmem suas ideias.

Analisando o movimento discursivo evidenciado nos diálogos do **Episódio 1**, da Professora El, vemos que a mesma inicia-o desejando explorar os significados que os alunos atribuíram a uma determinada informação do texto. Esta informação é provavelmente

ressaltada pela professora, pois vincula-se ao sentido do *valor* “histórico, científico, artístico e turístico” (Turno 106) que a floresta possui, ligando-o à importância de sua preservação. A professora, então, busca esta confirmação nas vozes dos alunos, questionando-os sobre o que compreenderam deste trecho do texto.

O enunciado a seguir, no Turno 107 (“Que a Floresta foi destruída”), traz a afirmação de um aluno que demonstra entender claramente que a informação do texto apresentado pela professora traz para ele o sentido de destruição da floresta, um sentido evidentemente contrário ao que a professora desejava construir com os alunos, fato que pode ser explicitado na fala seguinte da professora (Turno 108 – “Ahn? Que a Floresta foi destruída?”), na qual demonstra sua surpresa com o enunciado do aluno. Mesmo assim, o aluno confirma seu sentido atribuído ao texto, no Turno 109.

Com isso a professora vê a necessidade de explorar melhor uma informação que se encontra no texto, e percebe que foi a partir dela, provavelmente, que o aluno atribuiu o sentido por ele enunciado. Assim, no Turno 110, a professora explora o sentido atribuído pelo aluno ligando-o à “pressão econômica e social”. Em sua fala explana que, a partir desta pressão, a floresta realmente pode ser destruída, exemplificando isto com um fato real que aconteceu na própria FEENA, na ocasião da construção de um condomínio fechado em suas proximidades. A professora explica aos alunos que esta construção do condomínio, por estar fora dos padrões necessários para a preservação da floresta, foi embargada. E conclui, questionando novamente os alunos: “Então isso o que é que é? A sociedade interferindo nessa Floresta. E será que essa interferência é boa?” (Turno 110).

Notamos que esta questão que a professora traz aos alunos, apresentando um local bem próximo deles, em si já possui os dois sentidos para a ação do homem na natureza, que depois será mais evidente na conclusão do episódio, apesar de a professora provavelmente não os ter antevisto em sua fala. Este fato possui em seu enunciado elementos que apontam, primeiramente, para uma ação negativa do homem - ao construir o condomínio na área da floresta, mas também positiva - ao embargar a obra. Logo após sua fala os dois sentidos já se fazem presentes nas falas dos alunos, mostrando como os múltiplos sentidos circulam abertamente no espaço sala de aula e nas compreensões dos alunos.

No Turno 111 vemos que alguns alunos respondem prontamente que não, que tal interferência do homem é negativa para a floresta, conferindo uma ligação ao sentido enunciado primeiramente pela professora. Com isso, no Turno 112, a professora admite em seu discurso que talvez a interferência do homem na floresta não seja somente negativa e assim questiona novamente os alunos. Nesse momento, então, este sentido aparece nas vozes

de diferentes alunos (Turnos 113, 114, 124, 128, 132 e 134), com argumentos que exploram a ação positiva que o homem pode ter na floresta. Estas ações positivas são englobadas principalmente em medidas que o homem pode realizar para a preservação da floresta.

É interessante ressaltar que, a partir do momento que um aluno comenta, no Turno 113, sobre o aspecto positivo da ação do homem na natureza, outros alunos começam a participar mais dos diálogos expondo suas opiniões, fato que até o momento não havia acontecido neste **Episódio 1**. A professora, durante este momento do movimento discursivo, reconhece que talvez este seja um sentido importante a ser mais explorado e dá continuidade às falas dos alunos, concluindo e dando a oportunidade para que mais alunos participem dos diálogos, o que pode ser visto nos Turnos 115, 117, 119, 125, 135, 137 e 139. Destacamos que a professora procura explorar os argumentos dos alunos de forma que, além de reelaborarem a própria fala, também busquem mais elementos para sua argumentação, evidenciando seu papel de mediadora nos diálogos e sua intencionalidade no processo educativo.

A conclusão que a professora expõe no Turno 127 (“Ah, vocês estão me dizendo que ao mesmo tempo *esse homem, essa sociedade*, ele pode estar lá destruindo, mas ele também pode estar do outro lado impedindo que isso aconteça?”, *grifo meu*) consideramos ser um enunciado de grande importância e marcante para o **Episódio 1**. Este produz um sentido já trazido em nossas reflexões sobre a temática ambiental, acerca da relação contraditória do homem (e da sociedade) com a natureza. Esta relação, muitas vezes dificilmente compreendida, pois impõem-nos repensar os padrões da sociedade atual, foi trazida na fala da professora de forma simples e, além disso, construída com a participação dos alunos, quando eles mesmos puderam reconhecê-la no tema do trabalho que estavam desenvolvendo.

Além disso, vale a pena salientar que, embora não tenha sido discutido quem são esses “homens” que *destroem* mas que também podem *proteger* a floresta, aprofundando a questão sobre as ações de diferentes grupos sociais, vemos que a professora não deixa que o sentido contendo uma visão simplista, de que o ser humano é sempre o vilão por natureza, seja apropriado pelos alunos.

Voltando aos movimentos discursivos, observamos que tal fato é confirmado no Turno 128, em que a aluna participante do último diálogo e outro aluno concordam com a conclusão da professora. Nesse contexto, a própria aluna elabora um enunciado (Turno 130 – “É, tem a exploração e não estão nem aí [####] depois eles acabam destruindo as plantas e aí depois eles vão poluindo [####] que não vai ter mais árvore”) que confirma a conclusão da professora, pois verifica neste o lado negativo da ação do homem na natureza, oposto ao que estava

afirmando anteriormente, nos Turnos 124 e 126. A professora avalia positivamente a conclusão desta aluna e reitera sua fala no Turno 131.

Outro aluno participa dos diálogos através de um argumento também ligado à preservação, mas agora não somente vinculado à floresta, mas ao patrimônio que a FEENA representa para o município (Turnos 132, 134). A professora novamente explora o sentido com o aluno e o conclui nos Turnos 137 e 139, dando-lhe o mesmo sentido que havia atribuído no Turno 127, de que o homem pode interferir de maneira positiva na floresta.

Assim finaliza-se o **Episódio 1**, com uma avaliação positiva da professora a respeito dos diálogos empreendidos com os alunos. Destacamos aqui a produção de sentidos ligados à temática ambiental, os quais exploram a relação contraditória do homem com a natureza, e, de forma simples, essa contradição é posta aos alunos, que compreendem e podem incorporar essa visão mais ampliada da relação homem-natureza em suas vidas. No tocante ao conteúdo valorativo, o **Episódio 1** pode ser explorado no intuito de mostrar as diferentes posições e evidenciar a contradição de valores presentes em nossa sociedade. Consideramos de grande importância explicitar essa contradição, pois sua existência demonstra que não há um só posicionamento e nem um único ponto de vista para as escolhas que direcionam nossas ações. Concluindo, confirmamos que as reflexões aqui trazidas fazem parte da dimensão cognitiva do trabalho com valores.

**Episódio 2 – Professora El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro - 22/10/2010, Turnos 59-73 (Duração 3min17seg).**

O **Episódio 2** insere-se também em um momento de leitura do texto, quando a professora finalizava esta atividade com seus alunos. Trata-se da terceira aula do projeto, posterior ao **Episódio 1**, quando os alunos já haviam lido uma vez este mesmo texto e se orientado no Atlas com as informações históricas sobre a FEENA, na aula anterior. Algumas falas da professora referem-se ao tom exploratório, que ela busca despertar nos alunos com as informações sobre a FEENA, com o objetivo de prepará-los para a visita à UC, que seria realizada posteriormente. Segue o episódio:

59. **Profa.:** Bom, o último trechinho aqui olha: "*dentro da atual proposta de manejo da FEENA [para e chama a atenção de uma aluno], objetiva-se a utilização da área com potencial paisagístico, a partir do resgate de valor histórico-cultural, através do desenvolvimento de programas de lazer e de educação ambiental.*". Então hoje, a proposta que a gente tem, e isso daqui a professora retirou de um material, que foi uma pesquisa feita via UNESP e também a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um trabalho de doutorado onde foi feita uma pesquisa sobre qual é o projeto para a

Floresta hoje, né? **Agora, nós temos que descobrir se realmente isso que está sendo colocado aqui acontece lá.** Então o que que está dizendo aqui, **como que é o manejo, como que é o cuidado com essa Floresta, como que ela é tratada hoje em dia. Será que é desse jeito mesmo aqui, como tá escrito? Será que ela é utilizada com potencial paisagístico?** Paisagístico quer dizer a paisagem, o meio ambiente usado aí de forma é... pra pesquisa, mas também sendo preservado, não sendo destruído. **Resgatando esse valor histórico-cultural que tem a Floresta? [ênfase] Será que isso é feito hoje? [ênfase]**

60. **T.:** Sora, e se a Floresta acabar algum dia?
61. **Profa.:** Mas isso é uma... ahn... se acabar; então, pode chegar a acabar, mas...
62. **T.:** O que que vai acontecer?
63. **Profa.:** O que que vai acontecer?
64. **E.:** Vai acabar.
65. **Profa.:** Quem é que sabe o que que vai acontecer?
66. **T.:** Deus!
67. **Profa.:** Olha... pra saber o que vai acontecer a gente tem que entender que importância que essa Floresta tem pra gente hoje. Que importância que ela tem? **Aí a gente pode pensar o que seria sem ela.**
68. **T.:** Sem ela a gente não consegue mais viver.
69. **Profa.:** Porque se a gente não sabe a importância que ela tem hoje pra nós, como é que nós vamos imaginar como vai ser sem ela [ênfase].
70. **T.:** Ia ser trágico.
71. **Profa.:** Por isso que nós estamos **estudando, pensando, refletindo sobre isso.** Ah todo mundo foi, todo mundo conhece, o desenho eu analisei, né? Todo mundo realmente mostrou que conhecia, mas conhece, conhece..., **mas será que sabe a importância?** [ênfase]
72. **T.:** Professora, eu fui há dois anos atrás e nem lembro mais.
73. **Profa.:** Então né... é, foi há dois anos, não é? Talvez alguém tenha ido mais recentemente lá, nós vamos conversar sobre isso depois, e aí, agora nós vamos fazer a visita pra saber como é que está no momento. Como que as coisas acontecem lá no momento. **Como que é esse manejo, esse cuidado com o local lá? Como que ele está sendo tratado, como que a Floresta está sendo tratada hoje.**

O **Episódio 2** foi escolhido pois seu conteúdo versa claramente sobre valores que remetem à importância da floresta, preocupação que aparece ressaltada na voz de uma aluna, e a professora, procurando respondê-la, encaminha os diálogos no sentido de refletir e construir com os outros alunos sentidos que remetem à valorização da floresta através do conhecimento da mesma.

Podemos apontar que a abordagem que a professora utiliza nestes diálogos para a construção de valores é mais diretiva, quando se posiciona claramente a respeito do tema e de sua importância para o aprendizado dos alunos. Essa forma de abordagem do tema, neste episódio, é mais incisiva, pois a professora deseja, além de responder a questão de uma aluna, aproveitar o clima evidenciado na aula para esclarecer a todos os alunos a importância do estudo e do conhecimento daquele tema e, por conseguinte, do projeto.

Observamos que os diálogos iniciam-se novamente através de um questionamento da professora vinculado a um ponto específico que estava sendo discutido no texto em leitura. A professora aproveita este ponto do texto para indagar os alunos e ao mesmo tempo despertar a

curiosidade deles sobre aspectos da FEENA, que logo mais será visitada por eles (Turno 59). Após este questionamento, a professora é interrompida com um enunciado de uma aluna que se diferencia do sentido de sua pergunta (Turno 60), mas evidencia uma preocupação vinculada à construção de valores que a aluna procurava realizar em si mesma, demonstrando se importar com a possibilidade do “fim” da floresta.

Esta indagação, não esperada pela professora, deixa-a surpresa, e no Turno 61 (“Mas isso é uma... ahn... se acabar; então, pode chegar a acabar, mas...”) observamos que o momento em que ela procura elaborar um raciocínio em resposta à pergunta é também o ponto do diálogo em que ela se torna mais diretiva, apontando para a produção de sentidos relacionados à importância de *conhecermos* a floresta, *para que ela não acabe*. Nos turnos seguintes, a professora é novamente questionada pela mesma aluna (Turno 62), e outro aluno participa do diálogo afirmando “Vai acabar” (Turno 64), em um enunciado com tom de conformismo e aceitação. Este enunciado provoca na aluna uma reação instintiva, evidenciando mais claramente sua preocupação, como concluímos ao ver o sentido do enunciado “Deus!” (Turno 66).

A professora, percebendo a urgente preocupação da aluna, passa então a elaborar um argumento melhor, direcionando a produção de sentidos para que os alunos entendam que devemos compreender e conhecer a importância da floresta para nós *hoje*, para que ela não seja destruída no futuro. No Turno 67, a professora apresenta essa visão e é novamente interrompida pela aluna, que produz em seu enunciado sentidos vinculados à ligação do homem com a floresta – ou a natureza (Turno 68 – “*Sem ela* a gente não consegue mais viver”, *grifos meus*). A professora prossegue sua argumentação, no Turno 69, no mesmo sentido anteriormente produzido por ela, mas, de certo modo, procurando responder e incorporar ao seu enunciado os sentidos produzidos anteriormente pela aluna, através dos signos que a mesma utilizou. Assim, enfatiza *nossa* dependência em relação à floresta, como observamos em: como é que *nós* vamos imaginar como vai ser *sem* ela (Turno 69, *grifos meus*).

Diante disso, a aluna responde prontamente (Turno 70 – “*Ia ser trágico*”), mostrando ainda em seu enunciado seu tom aflito com a possibilidade de ausência da floresta. Este enunciado oferece um tom conclusivo à ideia do enunciado anterior da professora, pois o signo trágico enunciado pela aluna provavelmente se refere ao *nós*, à relação do homem com a natureza e a nossa dependência da floresta para uma melhor qualidade de vida. O tom conclusivo também prossegue no enunciado seguinte da professora (Turno 71), quando aponta mais argumentos para a realização do estudo daquele tema. Ainda neste enunciado, a

professora relembra um desenho sobre a FEENA, feito pelos alunos na primeira aula do projeto, no qual representaram o que conheciam ou imaginavam a respeito do local. A partir deste desenho a professora conclui que eles mostraram conhecer a FEENA, mas questiona-os se *também* sabem a importância dela, procurando assim vincular o conhecimento à valorização da floresta.

O conteúdo valorativo é trazido neste episódio através da dimensão cognitiva, enfatizada pelos conhecimentos relacionados à floresta, os quais levam a sua valorização e preservação, reduzindo esta dimensão ao aspecto de *conhecer para valorizar*, evidenciada nos signos: entender, conhecer, pensar e refletir (Turnos 67, 69 e 71). Assim como apontamos em nosso referencial, é também adequada uma articulação com outras dimensões do trabalho com valores, a afetiva e da ação, a fim de construir valores que subsidiem uma nova prática social mais efetiva, apontada neste **Episódio 2** como aquela vinculada à preservação da floresta, para que ela *não acabe*.

Ao fim, a aluna que trouxe o questionamento diz à professora que há tempo não visita a FEENA e por isso talvez não se lembre de como esta se encontra (Turno 72). Diante disso, a professora reitera sua fala e retorna ao que havia dito no início do episódio, no Turno 59, quando priorizava explorar os aspectos da FEENA: seu manejo, o estado em que se encontra hoje, como é cuidada e tratada (Turno 73), e conclui com o que fora argumentado anteriormente, de que é preciso conhecê-la para saber sua importância.

Pareceu-nos, ao analisar este **Episódio 2**, existir uma circularidade na produção de sentidos. Isto porque, ao ser interrompida por uma aluna aflita com uma preocupação sobre a floresta, no momento em que tratava de um assunto, a professora desvia-se do mesmo e procura atender esta aluna, direcionando os sentidos para a importância da floresta, e, neste direcionamento, acaba realizando a ligação com o assunto inicialmente explorado e retornando ao mesmo. Este movimento é próprio do processo de construção de conhecimentos e apresenta-se como uma forma de conduzir a aula, em que os alunos participam ativamente e suas intervenções são aceitas no processo de ensino como uma oportunidade de explorar o assunto de outros modos.

### **Episódio 3 – Professora El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro - 22/10/2010, Turnos 119-148 (Duração 2min24seg).**

O **Episódio 3** trata do momento em que é finalizada a leitura de todos os textos com informações históricas e culturais da FEENA quando a professora busca explorar com os

alunos o que eles construíram de conhecimentos até o momento, sobre a importância da floresta. Tal procedimento aproxima-se de uma análise de valores (PUIG, 1998b), pois busca nas vozes dos alunos o que eles consideraram mais relevante para a construção do valor da importância da UC. Assim inicia-se o **Episódio 3**:

119. **Profa.:** Agora, ainda pensando nisso, **que importância** [*chama a atenção de um aluno*] que vocês acham, até agora, daquilo que nós já conversamos, que alguns, até no primeiro dia, da análise do texto, começaram a falar, **que importância que vocês acham, hoje, que tem a Floresta pra nós?** Aí cada um que vai falar levanta a mão. Que importância que tem esse espaço?
120. **M.:** **Pra passar o tempo.**
121. **Profa.:** **Ele é só um espaço que eu vou lá caminhar, vou pra casa...?**
122. **M.:** Pra ter o que fazer no final de semana!
123. **Profa.:** Então um de cada vez, vamos lá! Importância pra que você falou?
124. **M.:** **É, pra passar o tempo.**
125. **Profa.:** Seria como **forma de lazer?**
126. **M.:** Isso!
127. **Profa.:** **Então seria um espaço de lazer. Que mais?**
128. **T.:** Eles vão lá **pra relaxar, se sentir melhor**, pra respirar um ar... melhor?
129. **Profa.:** **Então seria uma busca de uma qualidade de vida?**
130. **T.:** Ahan.
131. **Profa.:** É isso? que é respirar melhor, se exercitar,
132. **AA.:** Se sentir melhor!
133. **Profa.:** se sentir melhor
134. **I.:** Professora, **um espaço histórico de Rio Claro.**
135. **Profa.:** O espaço histórico de Rio Claro? Que você quer dizer, que?
136. **I.:** É um espaço histórico de Rio Claro.
137. **Profa.:** Ah tá, que é **um espaço importante na história de Rio Claro? Muito bem! É, realmente!** Quem mais, I.?
138. **I.:** É importante para [###] **pesquisas**, os rios [###]
139. **Profa.:** Ahan, **que é importante pra pesquisas, como tá aqui no texto; ahn?**
140. **M.:** **Também é importante pro ar; ajuda porque tem muitas plantas...**
141. **Profa.:** E esse "importância pro ar" é muito amplo, não é? A gente fala é importante pro ar; é pro ar mas é pra outras coisas...
142. **M.:** **Pra gente também!**
143. **Profa.:** **É, lógico!** Agora, essa questão que a Marcela falou, **que é importante pro ar, é em relação ao meio ambiente** [*ênfase*], né? Então é o ar e outros fatores também que nós vamos...
144. **A1.:** E também, professora, **é um lugar pra conscientizar, pras pessoas catar, pra não jogar lixo...**
145. **Profa.:** Então, mas nós estamos falando assim, ó, a importância que a Floresta tem para nós, comunidade, a nossa cidade, né? Aí você falou que...? Pode falar! **Que tá ligado uma coisa à outra.**
146. **A1.:** **Tem que conscientizar as pessoas a não jogar lixo...**
147. **Profa.:** Então você tá dizendo que, **como é um espaço importante, as pessoas têm que se conscientizar em proteger?** É isso?
148. **A1.:** **Sim.**  
[outro aluno intervém, há mudança no assunto em discussão]

Consideramos o **Episódio 3** relevante do ponto de vista do trabalho com valores por expressar diferentes sentidos dados pelos alunos a respeito da importância da FEENA,



sentidos ligados a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e até mesmo direcionados à ação. Entretanto, reconhecemos que a professora conduz essa multiplicidade de sentidos para alguns selecionados por ela, e assim se mostra mais diretiva em sua abordagem, direcionando os alunos para concluírem sobre a importância da floresta a respeito de determinados sentidos, ligados à dimensão cognitiva, aos conhecimentos sobre a mesma.

O episódio inicia-se a partir do relevante questionamento da professora (“que importância que vocês acham, hoje, que tem a Floresta pra nós?” – Turno 119), o qual direciona a uma análise não somente do que os alunos já estudaram no projeto, mas também a tudo que já possuem interiorizado a respeito da floresta, aproximando-se, assim, de uma análise dos valores dos alunos. As respostas iniciais dos alunos remetem à dimensão da afetiva/apreciação estética do trabalho com valores, produzindo sentidos ligados ao lazer e à apreciação do lugar, os quais associam-se a um local tranquilo e ameno.

Lembramos que esta professora, da área de Língua Portuguesa, possui uma ligação mais direta com a apreciação estética, aproximando-se da arte através da literatura e da poesia. Assim, talvez por este aspecto estar mais claro para a maioria das pessoas que se lembram da FEENA somente pela paisagem, ou um lugar para o lazer (assim como lembrado pelos alunos nos Turnos 120, 122, 124, 128 e 132), este não foi o escolhido pela professora para ser mais explorado e/ou vinculado como um aspecto importante para a construção do valor da importância da FEENA.

Observamos que neste **Episódio 3**, quando a professora diz: “Ele é só um espaço que eu vou lá caminhar, vou pra casa...?” (Turno 121, *grifo meu*), desejando ir além da dimensão da apreciação estética, acaba produzindo sentidos que *diminuem* a contribuição que a apreciação estética oferece para a construção do valor desejado, utilizando-se do signo “só”, somando-se à ênfase na entonação de voz que a ele foi dada no momento da enunciação. Assim, os sentidos trazidos pelos alunos nos Turnos 120, 122, 124, 128 e 132 são apreendidos pela professora, sintetizados por ela, mas não são explorados ou mais valorizados, prosseguindo-se os diálogos na busca de outros sentidos.

Um aluno se recorda, no enunciado do Turno 134, que a importância da FEENA é representada por ser um espaço histórico para a cidade, e então a professora pede para que ele repita o enunciado evidenciando a importância destes sentidos. Esta valorização é demarcada ainda mais por ela no enunciado que mostra sua satisfação ao ouvir o aluno: “é um espaço importante na história de Rio Claro? *Muito bem! É, realmente!*” (Turno 137, *grifos meus*). O mesmo aluno, recordando-se dos textos lidos, diz à professora que a importância da FEENA

também está ligada às pesquisas que nela são feitas (Turno 138), sentido que é confirmado pela professora (Turno 139).

Outra aluna, no Turno 140, atribui um novo sentido para a importância da FEENA, destacando a importância da floresta para o “ar”. A professora reconhece a importância do mesmo desejando que a aluna elabore melhor o enunciado e diz, no Turno 141, que “importante pro ar” é muito amplo. Este pedido tem o intuito de que ela qualifique ou explore melhor de que maneira a floresta exerceria esta importância, e, finalizando o enunciado, a professora dá indicações à aluna de que deseja construir mais sentidos acerca daquele enunciado: “é pro ar mas é pra outras coisas...”. A aluna, então, enuncia prontamente: “Pra gente também!” (Turno 142), trazendo a este diálogo um sentido que se direciona a um aspecto mais antropocêntrico da valorização da floresta, o que é confirmado pela professora no início do Turno 143.

Este enunciado produz um sentido diferente do que foi questionado pela professora no Turno 141, pois vincula-se ao sentido de *pra quem* a floresta tem a importância, e não o *porquê* a floresta é importante (como indagado pela professora). Esta diferença trouxe outras interpretações, as quais puderam evidenciar outras atribuições do valor da floresta, trazendo o homem como o centro de sua valorização.

Seguindo as análises no Turno 143, a professora procura novamente trazer sentidos atribuídos à “importância pro ar” nos diálogos, procurando uma compreensão mais ampliada e relacionando-a ao *meio ambiente*. Neste momento, explicita aos alunos que na floresta existem mais fatores (neste caso, ecológicos) do que somente a importância para o ar, como vemos em: “Então é o ar e outros fatores também que nós vamos...”

Outro aluno destaca um novo sentido para atribuir importância à FEENA, nos Turnos 144 (“é um lugar pra conscientizar, pras pessoas catar, pra não jogar lixo...”) e 146 (“Tem que conscientizar as pessoas a não jogar lixo...”). Este sentido destaca a importância dada ao conhecimento (conscientizar), como promotor da ação (não jogar lixo). Analisamos também que a produção de sentidos, nestes enunciados, liga-se de certa forma à valorização estética, pois a importância da conscientização está ligada à manutenção daquela paisagem tal como está, bonita e limpa, o que é sintetizado no enunciado da professora no Turno 147 (“como é um espaço importante, as pessoas tem que se conscientizar em proteger?”). Neste turno, a professora concorda com o sentido atribuído pelo aluno e conclui com a confirmação do próprio aluno, no Turno 148.

Assim finalizamos a análise do **Episódio 3** destacando a produção e sentidos direcionada pela professora que elegeu a dimensão cognitiva como central na construção da

valorização da floresta. Ao verificar que os alunos elencaram diversos aspectos que elegiam como importantes na valorização da floresta, notamos também uma aproximação da perspectiva de análise de valores, pois, de início, eles falaram abertamente e de maneira espontânea sobre tais aspectos.

**Episódio 4 – Professora El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro - 26/10/2010, Turnos 471-484 (Duração 2min22seg).**

O **Episódio 4** ocorre durante a visita à FEENA, quando os alunos e professora estão em uma das trilhas da UC, guiados por duas monitoras. Estas realizaram com os visitantes o roteiro de visitas didáticas à FEENA, estabelecido por elas, que incluía a visita ao museu e a realização desta trilha, todas acompanhadas de explicações históricas e biológicas a respeito dos locais visitados. Neste momento a professora encontra-se junto com os alunos nesta experiência da trilha, acompanhando com eles as explicações das monitoras, e coloca-se também como participante de um momento de apreciação da paisagem do entorno.

Para esta ocasião a professora havia feito, anteriormente, um pedido aos alunos para que realizassem um registro fotográfico de uma imagem que lhes chamasse a atenção por algum aspecto ou lhes despertasse algum sentimento. Esta imagem poderia ser registrada em qualquer momento que os alunos sentissem vontade. Por isso, a professora caminhava junto aos alunos com a câmera fotográfica, e quando eles queriam fotografar ela lhes dava a câmera na mão para que eles próprios registrassem a imagem. Assim, neste episódio havia um grupo por volta de seis alunos junto à professora, os quais estavam apreciando a paisagem e procurando detalhes que lhes chamasse a atenção para o registro, enquanto os outros alunos caminhavam mais à frente da trilha, junto com as monitoras. Assim se inicia o **Episódio 4**:

471. **Profa.: Olha que lindo aqui!**

*[Algumas falas inaudíveis]*

472. **A.:** Professora, vai cair, vai cair! *[apontando para uma árvore]*

473. **Profa.:** Uma está segurando a outra.

474. **S.:** **Elas estão se ajudando!**

*[...]*

475. **S.:** Eu acho que **por aqui é tão perigoso!**

476. **Profa.:** **Não é, não...**

477. **S.:** Tem uma semente, tipo um fruto grande, **que fica caindo.**

478. **Profa.:** Será que é do primeiro?

479. **S.:** Aí eu andei numa trilha, eu andei um pedacinho e **aí ficava caindo.**

480. **Profa.:** É a fruta dela, né? O fruto.

481. **S.:** Mas **os frutos cai na cabeça, né?**

482. Profa.: **É mas... é por isso que você tem que andar atento a todos os seus sentidos aí. Audição, visão... tá?**
483. S.: **Tem que ter olho em volta da cabeça inteira.**
484. Profa.: [*respira profundamente*] **Gente, que delícia que é respirar esse ar!**

O **Episódio 4** foi trazido à análise porque representa claramente um momento de apreciação estética da natureza, em que se privilegia outra dimensão no trabalho com valores – a dimensão afetiva, uma dimensão até então não explicitada por esta professora em seu trabalho.

Vemos que neste momento da visita e na trilha que realizavam a professora, encontrando-se fora da sala de aula, estava em um momento de maior abertura à produção de sentidos, os quais não precisariam, necessariamente, estar vinculados aos conhecimentos já construídos sobre a floresta - característica que comumente encontramos em sala de aula. Nesse momento importava, sim, a vivência e a experiência com a própria floresta. Assim, encontrando-se em maior liberdade neste espaço, no **Episódio 4**, a professora produz sentidos ligados à dimensão afetiva dos valores e ainda relaciona-se afetivamente com os alunos, preocupando-se com eles, e, além disso, mostrando o quão é importante estarmos atentos ao nosso próprio corpo e sentidos ao andarmos na floresta.

A forma de abordagem do tema por parte da professora, neste episódio, é a menos diretiva possível, pois, não havendo um direcionamento para a produção de sentidos, os mesmos permanecem em aberto para uma construção compartilhada, concordando com a expressão da dimensão afetiva que a apreciação estética permite neste episódio.

Em nossa análise, observamos que o **Episódio 4** se inicia com um enunciado da professora, que expressa em tom apreciativo a beleza do local que estava sendo visitado (Turno 471 - “Olha que lindo aqui!”), um enunciado com forte entonação expressiva, que produz o tom e os sentidos desse episódio. Após este enunciado, há um tempo de silêncio e alguns alunos participam do diálogo. Um deles continua o caráter de apreciação da natureza e, observando duas árvores com os galhos entrelaçados, aponta para elas e comenta inquieto: “Professora, vai cair, vai cair!” (Turno 472). A professora, porém, despreocupa-o, e adentrando na dimensão afetiva daquele momento de apreciação diz “Uma está segurando a outra” (Turno 473). Naquele momento, dando continuidade aos sentidos que estavam sendo produzidos, um outro aluno se apropria do enunciado da professora e complementa-o fortalecendo ainda mais o caráter da dimensão afetiva dos diálogos, como observamos em: “Elas estão se ajudando!” (Turno 474). A professora não realiza nenhum comentário ou

avaliação deste enunciado do aluno, deixando aberta a produção de sentidos e a participação de outros alunos que quisessem contribuir nos diálogos.

Alguns passos adiante, o mesmo aluno comenta com a professora que considera perigoso andar naquele local da trilha na floresta (Turno 475 – “Eu acho que por aqui é tão perigoso!”). O aluno identifica seu medo ao dizer à professora que uma vez caminhava em uma trilha e algo caiu de cima das árvores (Turnos 477, 479 e 481). A professora então procura desconstruir esta ideia em seus enunciados, discordando do aluno (Turno 476 - “Não é, não...”) e apontando a ele uma solução para que não se sinta com medo de caminhar na trilha (Turno 482 – “É mas... é por isso que você tem que andar atento a todos os seus sentidos aí. Audição, visão... tá?”). Assim, concordando com o sentido atribuído pela professora, o aluno enuncia em tom divertido: “Tem que ter olho em volta da cabeça inteira” (Turno 483). Os dois interlocutores riem, tornando mais clara a abertura e a afetividade presentes nesses movimentos discursivos.

Tais diálogos, além de indicarem a atenção voltada para apreciar o local e a experiência de caminhar por ele, deixam transparecer as emoções que brotam, pois tratam da experiência do corpo em um local diferenciado do meio urbano, onde há muitas formas de vida da natureza – animais ou vegetais, se manifestando. O fato do aluno considerar tal local perigoso vincula-se, possivelmente, ao fato de que aquela experiência era *nova* para ele e diferente de sua vida cotidiana, que provavelmente ocorrera em maior parte em meio urbano, onde há uma menor diversidade de animais, plantas e elementos naturais.

Este fato mostra a importância de, na construção de valores, articular a dimensão afetiva e de sensibilização com as outras dimensões (cognitiva e ação), pois apenas o *conhecimento* das características do local não traria este aspecto que somente a vivência no mesmo oferece. Esta experiência faz parte do envolvimento ativo do sujeito na mesma, e acontece individualmente. Como exemplo podemos destacar que, neste episódio, a aproximação entre o aluno e a professora nos diálogos permitiu que esta experiência fosse transformada em um momento de apreciação, aprendizado e até de diversão para ele.

Mais alguns metros e a professora, ainda caminhando junto com um grupo de alunos, respira profundamente e exclama: “Gente, que delícia que é respirar esse ar!” (Turno 484). O tom apreciativo produzido nos sentidos deste enunciado é o mesmo evidenciado no início deste **Episódio 4**, no Turno 471. Observamos novamente a importância que a professora estava atribuindo ao local, e o quanto suas falas, demonstrando aspectos pessoais, assumiam uma posição valorativa, mas sem impô-la aos alunos. Ao mesmo tempo, podemos visualizar

neste episódio que ela se posicionava também como professora, mostrando como deveriam agir diante daquele espaço, de certo modo “ensinando-os” a apreciarem o local.

Os sentidos construídos neste episódio remetem, portanto, à experiência com o local e suas particularidades para a construção da valorização da FEENA, a qual é experienciada, neste momento, mais pelos sentidos do que pelas ideias. Observamos que tal ocasião proporcionou que a professora apontasse mais claramente esta dimensão afetiva em seus enunciados e ações, em oposição aos momentos já tratados por ela em sala de aula, os quais privilegiaram até então a dimensão cognitiva do trabalho com valores.

**Episódio 5 – Professora El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro - 03/11/2010, Turnos 132-155 (Duração 2min36seg).**

O **Episódio 5** narra o término da discussão de um dilema, baseado na proposta de Puig (1998b), como um procedimento específico para o trabalho com valores. Esta atividade foi realizada na aula seguinte à visita na FEENA, quando os alunos estavam muito animados com o que aprenderam e vivenciaram na floresta. As carteiras da sala de aula estavam dispostas no formato de um semicírculo e o clima presente na aula era de amizade e respeito entre a professora e os alunos, assim como já evidenciado nas aulas anteriores. O dilema proposto aos alunos foi o seguinte:

Um grande problema da Floresta (FEENA) como uma Unidade de Conservação é a falta de verbas para a manutenção e a revitalização. Se um parque de diversão quisesse se instalar no espaço da Floresta, ocupando grande parte dela e afirmando que forneceria a verba necessária para os cuidados com o resto, o que sobrou da Floresta, você abriria mão da Unidade de Conservação? (Turnos 24 e 26).

Após a leitura da questão, a professora pediu para que os alunos a respondessem e se posicionassem argumentando sobre a resposta escolhida. Frisou que gostaria que eles escrevessem o que realmente gostariam – que não haveria resposta *certa* ou *errada*. Assim, a professora deu um tempo aos alunos, permitiu que discutissem a questão em duplas, mas lembrou que a resposta deveria ser elaborada individualmente e depois apresentada aos colegas.

No momento em que se iniciou a leitura das respostas, viu-se que *todos* os alunos se posicionaram *contra* a construção do parque de diversões, sempre apontando argumentos que destacavam a importância da floresta: que o parque iria destruí-la; que ela é um patrimônio do

município; que prejudicaria outros animais que nela vivem, entre outros aspectos. A professora foi ouvindo os argumentos e não se posicionou em nenhum momento, porém, quase no término da atividade, uma aluna que já havia respondido ser contra o parque pelos mesmos motivos anteriores, deu início ao **Episódio 5**:

132. **B.:** Ah, **Você acha que ninguém aqui ia querer o parque?**  
 133. **Profa.:** **É, eu estou aqui me contendo pro final!**  
 134. **B.:** **Eu ia**, mas [###].  
 135. **L.:** Professora, **é mentira, porque eu queria...**  
 136. **B.:** Verdade, sora, agora **eu vou colocar minha reposta sincera aí.**  
 137. **Profa.:** Mas, escuta, mas **eu pedi que vocês colocassem a opinião de vocês, que não tem certo ou errado.**  
 138. **L.:** Ah, **então eu vou colocar sim.**  
 139. **Profa.:** Você tem que colocar o que você... Larissa,  **você tem que pensar no que você realmente acredita que seja melhor, entendeu? Diante de tudo o que você conhece, do que você pensa, do que você...**  
 140. **L.:** O melhor,  
 141. **B.:** **O melhor é a Floresta né, mas...**  
 142. **Profa.:** Então, **mas o que pesa mais e por quê? É isso que eu quero saber.**  
 143. **A2.:** Não, porque acabaria com a maior parte da Floresta e não teria mais aquela parte bonita  
 144. **Profa.:** E a M.?  
 145. **M.:** Não, **porque a Floresta, ela tem uma paisagem bonita, e prejudicaria os animais e estragaria essa bonita floresta que nós temos.**  
 146. **Profa.:** Tá. Pessoal, então é o que que ia falar. **Eu me surpreendi com tantos "Não"; mas eu deixei bem claro no começo que vocês tinham que se posicionar contra ou a favor e dar os motivos.** De repente, você colocaria um "sim", e argumentaria o porquê desse sim. Não é? Então não é pra, tinha que colocar o "não"; não! **Tinha que colocar realmente o que você pensa diante disso daqui, dessa pergunta, ok?**  
 147. **K.:** Mas eu pensei, **por causa que tem vários lugar pra construir o parque e vai construir bem no lugar da Floresta?**  
 148. **B.:** É, verdade, **eu pensei nessa mesma coisa.**  
 149. **Profa.:** **Que poderia ser um outro local.**  
 150. **Ke.:** [###]  
 151. **Profa.:** É. A Ke. está falando que tem vários parques, em **vários lugares**, por que que tinha que **destruir aqui pra construir um outro?**  
 152. **T.:** Isso que eu quis dizer.  
 153. **I.:** Isso, tem o *Hopi Hari*, tem um *Playcenter*,  
 154. **B.:** [###]  
 155. **Profa.:** Sim, pensando no futuro. **Então tem vários lugares.** Então gente, nós vamos encerrando por aqui.

A escolha deste **Episódio 5** é justificada pelo fato de que este aponta claramente para a dificuldade de trabalho com procedimentos específicos para a construção de valores. Esta dificuldade está exemplificada na fala de uma aluna insatisfeita com a opinião que toda a turma apontou em seus argumentos, pois para ela os alunos não disseram realmente o que pensavam. Avaliando o fato, a professora lembrou que não havia resposta *certa* ou *errada*. Porém, o que ocorreu foi que, no calor das reflexões sobre a FEENA ou no intuito de agradar

a professora com suas opiniões, os alunos, provavelmente, não teriam refletido internamente sobre o dilema, ou se o fizeram negaram suas preferências para responder o que “seria a resposta correta”.

Assim, durante o episódio, a professora procurou mostrar aos alunos a importância de responderem aquilo em que realmente acreditavam, reconhecendo que seria deste modo que seus verdadeiros valores e posicionamentos seriam apresentados. Somente a partir disso os alunos encontraram novos argumentos para o dilema, dizendo que a construção do parque poderia ser em outro local, sem que houvesse a destruição de uma parte da floresta. Esta alternativa evidencia uma construção de justificativas em um nível mais complexo. No caso, ao mesmo tempo em que os alunos não abrem mão da floresta, e, portanto, o valor da manutenção da floresta sobrepõe-se à construção do parque, concordam que este não deixaria de existir, podendo ocorrer em outro local, agradando assim as alunas que se demonstraram insatisfeitas com as opiniões de seus colegas.

Neste **Episódio 5** a professora é mais diretiva no momento de apontar aos alunos que eles deveriam responder de acordo com o que acreditavam. Porém, no momento em que eles estão se posicionando a respeito do dilema, a professora mantém um clima de abertura às diferentes opiniões e é menos diretiva na forma de abordagem do tema.

Analisando a produção de sentidos ao longo do **Episódio 5**, atentamos que o início dos diálogos se encontra no enunciado de uma aluna, que, decidindo expor sua própria opinião, questiona a professora sobre se todos os alunos realmente pensam tal como estão dizendo nos argumentos antes apresentados: “Ah, você acha que ninguém aqui ia querer o parque?” (Turno 132). Com este enunciado a aluna antevê, sem saber, um sentido que a professora gostaria de enunciar, mas que ainda aguardava outros posicionamentos dos alunos (Turno 133 “É, eu estou aqui me contendo pro final!”), o que aponta para o clima de abertura que a professora ainda desejava proporcionar aos alunos neste momento da atividade relacionada ao dilema.

Quando a aluna se posiciona positivamente quanto à construção do parque (Turno 134) é seguida por sua colega ao lado (Turno 135), e então elas decidem assumir sua posição dizendo que agora irão colocar sua resposta *sincera* no papel (Turno 136).

Com isso, nestes movimentos dos diálogos a professora decide posicionar-se e enuncia o que ela havia pedido na atividade, evidenciando que sua maior importância estava em colocar a própria opinião, sem que essa fosse ser avaliada como certa ou errada pela professora, como vemos nos trechos: “eu pedi que vocês colocassem a opinião de vocês” e “não tem certo ou errado” (Turno 137). Este posicionamento é reforçado no Turno 139, no



qual a professora, incentivando a aluna a colocar sua opinião, diz que ela deve se basear “no que você realmente acredita, que seja melhor” e “diante de tudo o que você conhece, do que você pensa”. As alunas parecem compreender o que a professora aponta e enunciam ponderando que, embora a floresta fosse melhor, o parque também seria interessante (Turnos 140 e 141).

Estes enunciados da professora produzem sentidos que privilegiam a construção da autonomia dos alunos, valorizando a própria opinião, bem como a sustentação da mesma através de sua argumentação, visando assim o desenvolvimento do juízo moral (PUIG, 1998a). Observamos que a professora tem clara consciência da importância de os alunos se expressarem de maneira autônoma, segundo a própria opinião, pois nela se encontrariam os valores, e então estes poderiam ser trabalhados através de um raciocínio lógico e reflexivo, buscando a melhor opção a ser escolhida para o dilema.

Continuando a análise, os diálogos a seguir encaminham-se para a construção de outros sentidos, vinculados ainda à não construção do parque, voltando à ideia inicial defendida pelos alunos. Nos Turnos 143 (“Não, porque acabaria com a maior parte da Floresta e não teria mais aquela parte bonita”) e 145 (“Não, porque a Floresta, ela tem uma paisagem bonita, e prejudicaria os animais e estragaria essa bonita floresta que nós temos”), os sentidos ligam-se à manutenção da FEENA, por sua beleza e pela importância para os animais. Estas alunas foram as duas últimas da turma a apontarem sua opinião.

Neste momento de finalização da atividade, a professora então nota que é a ocasião de posicionar-se e mostrar aos alunos que talvez tenham somente pensado em um dos lados, ou não tenham argumentado o que realmente gostariam (Turno 146). Assim, demonstra aos alunos sua *surpresa* com suas respostas, salientando que deixou-lhes *clara* a importância do posicionamento. Assim, neste enunciado são produzidos sentidos semelhantes àqueles enunciados nos Turnos 137 e 139.

A partir desse direcionamento da professora, uma aluna enuncia produzindo novos sentidos neste diálogo, os quais apontam para a construção de um argumento mais reflexivo acerca da possibilidade de construção do parque de diversões, conciliando com a manutenção da floresta. No Turno 147 a aluna argumenta sobre *por que* o parque teria que ser construído “bem no lugar da floresta”, pois existem outros lugares para sua construção. A aluna que argumentara ser a favor do parque concorda com sua colega (Turno 149), apropriando-se do sentido deste argumento. A professora, compreendendo a importância destes enunciados, repete-os para toda a turma, utilizando novamente os signos “vários lugares” para que seu sentido seja destacado (Turno 151). Outra aluna concorda com a professora (Turno 152) e

mais um aluno exemplifica essas possibilidades, citando parques conhecidos por ele (Turno 153).

Com isso a professora finaliza os diálogos e conclui a atividade do dilema, direcionando a produção de sentidos da mesma para uma solução mais ponderada, em que a floresta é mantida, mas sem abrir mão do parque de diversões. Os sentidos foram construídos a partir do apontamento de uma aluna que sentiu essa abertura para posicionar-se, mas também a partir da posterior orientação da professora mediante uma intervenção mais diretiva, quando os alunos puderam refletir melhor e apropriaram-se dos sentidos expressos pela aluna que iniciou os diálogos, porém de forma mais ponderada.

**Episódio 6 – Professora El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro - 08/11/2010, Turnos 128-142 (Duração 2min48seg).**

O **Episódio 6** corresponde à última aula do projeto. Nesta aula a professora organizou uma apresentação das imagens fotografadas pelos alunos, que foram projetadas na forma de slides, através do aparelho multimídia da escola. Estas imagens foram apresentadas juntamente com algumas frases poéticas selecionadas pela professora, as quais traziam reflexões a respeito da relação homem-natureza. Durante a apresentação a professora questionava cada aluno-autor da imagem sobre o porquê de tê-la registrado, sobre o que sentiu ao observá-la. Muitos alunos sentiam-se envergonhados e, a maior parte deles, quando expressavam seus sentimentos, diziam terem fotografado pela beleza ou pela estética da paisagem. Quando as frases poéticas apareciam intercaladas às imagens, a professora questionava os alunos sobre o que ela significava para eles, pedindo-lhes para explicarem com as próprias palavras. Assim inicia-se o **Episódio 6**:

130. **Profa.:** E aí essa frase.

131. **AA.:** [...].

132. **Profa.:** Que será que ele pensou com essa frase?

133. **E.:** **Pra árvore sobreviver.** Por exemplo, o mundo acaba amanhã [###] um dia né? pode ser depois [###].

134. **Profa.:** Ó, "Se eu soubesse que o mundo se acaba amanhã, eu ainda hoje plantaria uma árvore".

135. **E.:** Então professora, por exemplo, **não é hoje mesmo que vai acabar, vai acontecer daqui a algum tempo**, se o mundo acabar, não vai acabar em muitos dias, **vai acabar de uma vez só, aí vai ter a árvore depois.**

136. **Profa.:** Não, mas ele está dizendo amanhã. Mesmo que acabasse amanhã ele ainda plantaria uma árvore hoje. W.?

137. **W.:** **Pra preservar a natureza?**

138. **Profa.:** **Pra preservar a natureza.** Mas o que que ele tá? **Preservando a natureza, gente é muito amplo, não é? Tá certo, realmente, mas...**
139. **W.:** **Tipo assim, o amanhã que ele está dizendo não é amanhã, mas vai acabar, a natureza vai acabar um dia, mas se ele plantar isso aí um dia não vai acabar.**
140. **Profa.:** **É, isso realmente.** O que eu vejo nessa frase, que cada um vai ver do seu jeito também, não é? **Eu estou vendo, com a minha experiência, é que eu acho que ele está dizendo pra gente que a gente tem que pensar no amanhã dos outros também.** Às vezes eu, isso já me aconteceu, **uma experiência própria.** Eu queria plantar um pé de jabuticaba, e daí, o cara da floricultura falou assim "Ah, mas demora 30 anos pra que essa jabuticabeira produza", uma mudinha, né? Aí na hora eu falei assim "Eu não vou nem; nem, nem; eu sei lá se eu vou aproveitar essa jabuticaba, eu não vou plantar não". Isso foi alguns anos atrás. **Aí depois, quando a gente vai vivendo, vai ganhando experiências,** então depois eu fiquei pensando, "Poxa, eu posso não colher as jabuticabas lá daquele pé. Mas quantas outras pessoas poderiam usá-las, né?". Hoje eu não vou lá no pé de jabuticaba que alguém plantou tanto tempo atrás? Se alguém não tivesse plantado, acho que ele não estaria lá, não é? **Então quando eu li essa frase, eu me lembrei dessa minha experiência.**
141. **M.:** **Mas você acabou comprando?**
142. **Profa.:** **Ahan, mais de um!** [risos]
143. **M.:** E já deu frutinha?
144. **Profa.:** Uma já, porque um é aquela híbrida né? Ela produz mais rapidamente. Mas eu plantei mudas que só vão produzir daqui 20, tal.

O **Episódio 6** foi escolhido porque trata do momento em que a professora se posiciona claramente a respeito de sua visão sobre a valorização da natureza. Esta é apresentada de maneira a incluir sua própria experiência, dando ao episódio um caráter afetivo, e, além disso, o conteúdo do argumento exposto pela professora não é fechado em si mesmo, de maneira impositiva, mas inclui a importância da preservação da natureza não somente para si, mas pensando no amanhã das outras pessoas.

De acordo com esse posicionamento assumido pela professora, consideramos que o **Episódio 6** corresponde a uma forma de abordagem mais diretiva do tema, quando a professora declara sentidos por ela construídos e os apresenta aos alunos. Porém, esse direcionamento é realizado de forma a incluir o *outro* em seu argumento, bem como aproximar afetivamente os alunos destes sentidos, sendo portanto uma enunciação compartilhada com os alunos. Os sentidos produzidos neste episódio apontam para a preocupação da preservação da natureza, porém não somente pela sua importância para nós mesmos.

Observamos que a produção de sentidos nos movimentos discursivos do **Episódio 6** representa uma característica da própria professora, que se mostrou neste episódio tão forte quanto no **Episódio 4**. Esta característica remete a uma afetividade bastante presente que a professora manifesta, fato possivelmente não manifesto nos outros episódios devido ao trabalho mais explícito que ela buscou realizar com a dimensão cognitiva do trabalho com valores.

Neste episódio, era notável a entonação expressiva da professora durante seus enunciados, já que sua necessidade era demonstrar essa relação afetiva positiva frente ao tema tratado. A participação dos alunos, no início dos diálogos, permitiu ainda que a construção destes sentidos fosse compartilhada, pois os dois alunos que enunciaram antes da professora, tanto o primeiro (mesmo que de forma confusa), quanto o segundo, se aproximaram da perspectiva que a professora expôs mais à frente.

Assinalamos que os diálogos, neste episódio, originaram-se da seguinte frase: “Se eu soubesse que o mundo se acaba amanhã, eu ainda hoje plantaria uma árvore”, de autoria de Martin Luther King, a qual estava referenciada na própria apresentação da professora. Com isso consideramos que a origem dos diálogos se insere já em um contexto de apreciação e reflexão de uma frase que poderíamos chamar de poética, dizendo respeito à relação homem-natureza e, mais que isso, à relação dos homens entre si, tal como a vida do próprio autor tematiza. Assim afirmamos que este episódio se insere, nitidamente, na dimensão afetiva em um trabalho explícito com a dimensão de valores.

Analisando os diálogos, vemos que eles se iniciam com a proposta da professora de que os alunos analisem a frase por ela selecionada (Turno 130). Alguns alunos a leem (Turno 131) e ela os indaga sobre o que o autor estaria dizendo com ela (Turno 132). Um aluno enuncia produzindo sentidos ligados à *preservação*, embora sua fala seja confusa. A professora, procurando que os alunos compreendam melhor a proposta, e não incorporando o sentido expresso pelo aluno anterior, lê para os alunos a frase, esperando que eles atribuam outros significados a ela (Turno 134). Novamente o mesmo aluno enuncia, ainda expressando um pensamento confuso, mas produzindo sentidos ligados à preservação, o que pode ser confirmado em: “se o mundo acabar... aí vai ter a árvore depois.” (Turno 135). O modo confuso como o aluno se expressa faz com que a professora não o compreenda, mas incorpore seus sentidos, reorganizando suas ideias.

Consideramos que os enunciados anteriores, no elo da cadeia da comunicação, deram subsídios para que no Turno 137 o aluno dissesse em tom investigativo “Pra preservar a natureza?”, produzindo agora sentidos que foram confirmados pela professora, embora ela ainda tenha procurado apontar para uma explicação mais clara da frase, por isso diz: “gente é muito amplo, não é?” (Turno 138).

Desse modo, o mesmo aluno reelabora seu pensamento e faz um enunciado que explica, *claramente*, o sentido daquela frase para ele (Turno 139 – “o amanhã que ele está dizendo não é amanhã, mas vai acabar, a natureza vai acabar um dia, mas se ele plantar isso aí um dia não vai acabar”), realizando assim a ligação clara da frase à preservação da natureza.

Este sentido é confirmado pela professora, que então se posiciona e diz aos alunos o que a frase significa para ela (Turno 140).

A partir do Turno 140 há uma mudança nos movimentos discursivos que vinham fazendo parte do diálogo, pois a professora se posiciona expondo o próprio pensamento a respeito da frase. Este posicionamento produz sentidos ligados a sua própria experiência e que contribuem para a construção de valores não individualistas, mas que considerem o outro nas relações. Tal fato é evidenciado em sua fala: “eu acho que ele está dizendo pra gente que a gente tem que pensar no amanhã dos outros também” (Turno 140).

Para explorar melhor o significado que atribuiu a esta frase, a professora então conta uma experiência sua, adentrando e envolvendo os alunos em um clima afetivo, salientando que podemos mudar nossas atitudes (e valores) através de nossas experiências (“Aí depois, quando a gente vai vivendo, vai ganhando experiências”). Destacamos esse enunciado do Turno 140 como uma grande marca da prática e do trabalho com valores desta professora, pois sua fala evidencia valores que carrega em si mesma e que neste momento compartilha com os alunos, no intuito de que apropriem-se de sua experiência e, por conseguinte, de seus valores.

Um aluno, interessado na experiência da professora, tem curiosidade em saber qual o desfecho da sua história, e então questiona se ela comprou a muda de jaboticaba (Turno 141), e se ela já deu frutos (Turno 143). Tais enunciados evidenciam que o aluno adentrou ao clima afetivo e à experiência da professora, ao procurar saber mais detalhes do que ela havia lhes contado. A professora responde positivamente e finalizam-se os diálogos mantendo-se o clima afetivo evidenciado ao longo dos mesmos.

Encerramos a análise do **Episódio 6** com a evidência de sentidos que apontam para um trabalho claro com a dimensão afetiva dos valores, este trabalho é orientado por valores da experiência da própria professora, que deseja que os alunos apreendam-na e reflitam sobre a mesma.

#### **4.5.2 Uma síntese das aulas da Professora El**

A partir da análise de todas as aulas e dos episódios de ensino da Professora El, evidenciamos um trabalho com valores pautado principalmente na dimensão cognitiva e na dimensão afetiva/apreciação estética do trabalho com valores. A produção de sentidos, portanto, encaminha-se no interior destas duas dimensões, exteriorizando-se em alguns episódios e momentos, com mais força a partir da dimensão cognitiva, e em outros com mais

clareza da dimensão afetiva. Verificamos que a dimensão da ação não foi destacada no trabalho desta professora, sendo prevista em seu plano de ensino, mas não desenvolvida no projeto. Esta dimensão da ação seria contemplada pela escolha de uma das imagens fotografada pelos alunos para a realização de um convite aos pais e à população para uma visita à FEENA, para apreciarem uma exposição que fariam com as fotos feitas pelos alunos.

O trabalho realizado ligou-se basicamente à valorização da FEENA, em seus aspectos culturais, históricos e ambientais, e remete à importância de sua preservação, tanto para a manutenção de um patrimônio para o município, para seu aproveitamento para o lazer, quanto pela importância da floresta como comunidade biológica para a vida das pessoas. Consideramos, portanto, de acordo com a análise dos episódios de ensino e das aulas da Professora El, os sentidos produzidos em suas práticas, direcionam-se à uma ênfase na valorização da ecologia e estética da FEENA.

Relacionando as práticas desta professora àquelas analisadas anteriormente, verificamos que seu trabalho aproxima-se, de certa forma, daquele realizado pela Professora G, pois o clima em sala de aula, a ampla abertura à participação dos alunos, bem como a forma de sintetizar seus enunciados e ideias assemelham-se ao seu trabalho, diferenciando-se da Professora L, que em muitos momentos preocupou-se mais com seus argumentos e, por conseguinte, minimizou a oportunidade de diálogos mais abertos com seus alunos. Destacamos ainda na Professora El sua habilidade em sintetizar, resumir, conduzir ou ainda destacar as ideias dos alunos que fossem importantes, naquele momento, para os diálogos, numa atitude mais diretiva que a adotada pela Professora L.

O clima afetivo positivo em sala de aula, mesmo quando não se trabalhava especificamente essa dimensão nos diálogos e enunciados, ainda era fortemente presente na prática desta professora, que o mantinha através da forma como tratava seus alunos e o clima de respeito e compreensão mantido em suas aulas, o que nos remete ao conceito de vivência de valores de Puig (2004), que estão permeados em toda a prática do professor.

Verificamos também que o trabalho com os aspectos históricos e culturais da FEENA foi realizado apoiando-se em textos científicos e no Atlas já referido, ou seja, através de materiais didáticos específicos. Já para o trabalho com os aspectos ambientais da FEENA a professora apoiou-se, principalmente, nos conhecimentos trazidos pelas monitoras no dia da visita à UC. Isto ajudou-a a enfrentar as dificuldades de absorver conhecimentos ligados a outra área curricular que não a sua, os quais ligavam-se muito à área biológica. Uma evidência desta dificuldade pode ser observada em um momento em que houve diálogos

envolvendo conceitos relacionados a esta área e algumas pequenas incorreções conceituais foram enunciadas aos alunos (aula 27/10/2010).

Ainda refletindo sobre o fato dos conhecimentos ligados a aspectos ambientais terem sido discutidos mais propriamente pelas monitoras da FEENA, constatamos que durante a visita à UC nem todos os alunos acompanhavam suas explicações, alguns estavam dispersos pela trilha, outros acompanhavam a professora, e outros ainda estavam fotografando para a atividade pedida pela professora. Além disso, quando houve a explicação destes conceitos durante a realização da trilha, verificamos que esta foi marcada, após um certo ponto, pela pressa em encerrar a atividade, pois o ônibus que trouxe os alunos já os aguardava para seu retorno. Com isso, observamos que as explicações referentes aos aspectos ambientais e biológicos a respeito da FEENA foram, de certo modo, prejudicadas, e em vista disso poderiam, talvez, terem sido complementadas pela professora em sala de aula.

Discutimos, por fim, o desafio encontrado para a realização de uma atividade específica para o trabalho com valores, já identificado no **Episódio 5**. Pontuamos que este desafio apresenta-se como uma oportunidade de aprendizado, pois mesmo a professora planejando anteriormente a atividade, ou ainda procurando desenvolvê-la com a clareza de suas finalidades, houve dificuldades para os alunos se manifestarem de forma adequada defendendo as próprias ideias e, por conseguinte, refletirem sobre seus valores. Podemos verificar ainda que o desafio apresentado pela Professora El ao trabalho com a atividade de dilema diferenciou-se daqueles evidenciados no trabalho da Professora L, pois aqueles inscreveram-se em outro plano de preparo para a realização de atividades específicas no trabalho com valores. Entretanto, destacamos que ambos apontam para a necessidade de que sejam desenvolvidas tais atividades cada vez mais, para que, com isso, sejam identificados estes limites, ou ainda possibilidades para o trabalho com valores.

#### **4.6 O trabalho com valores e os sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo nos episódios de ensino das Professoras G, L e El.**

No intuito de evidenciar marcas ou distinções entre os trabalhos das professoras analisadas, especialmente a partir dos episódios de ensino analisados sob a perspectiva de análise da produção de sentidos, no trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo, realizamos uma síntese no quadro a seguir (**Quadro 10**). A partir deste quadro é possível apontar algumas evidências que identificam o trabalho das professoras analisadas, considerando os seus episódios de ensino selecionados para a análise. Verificando que a

análise dos episódios não é isolada, pois participa dela também uma contextualização maior, integrando-se à prática do professor como um todo, podemos apontar que tais considerações trazidas no quadro representam aquelas mais marcantes em todo o trabalho desenvolvido por estas professoras.

Neste quadro, apresentamos as colunas *abordagem do tema*, que relacionam a forma de trabalho concretizada pela professora naquele episódio, se mais diretiva ou menos diretiva em sua fala, e também realçamos a estratégia utilizada durante este trabalho.

Mediante as três dimensões do trabalho com valores, propostas por Bonotto (2008b), cognitiva, afetiva ou da ação, apresentamos as colunas *dimensões do trabalho com valores*, destacamos neste coluna também momentos em que estas dimensões se articulam ou encaminham-se a realização de outras dimensões. Verificamos a necessidade de apresentação desta coluna como possibilidade de elencar as diferentes dimensões trabalhadas relacionando-as aos respectivos episódios de ensino os sentidos produzidos nestes.

Alguns dos sentidos que trazemos neste quadro são aqueles que consideramos estarem mais destacados nos enunciados, e que, do ponto de vista do trabalho com valores, evidenciam-nos aspectos que orientaram internamente aqueles diálogos e enunciados, assim nas colunas nas colunas *valores/valorações e sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo* apresentamos os valores e sentidos construídos naqueles episódios relativos às práticas dos referidos professores. Compreendendo a centralidade desta coluna em nosso objetivo para o presente trabalho, observamos que nossa captação da produção de sentidos nos episódios analisados volta-se ao conteúdo valorativo da temática ambiental presente nos enunciados e diálogos analisados. Certamente outros sentidos permeiam estes diálogos através da multiplicidade de olhares, possibilitada por diferentes referenciais e focos de pesquisa. Porém, partindo de nossa intencionalidade de pesquisa e de nosso referencial aqui adotado, apresentamos tal foco para a construção e apreensão dos sentidos. Alguns destes outros sentidos podem ser evidenciados no interior dos movimentos discursivos, nas análises dos episódios de ensino trazidas anteriormente.

Destacamos que, a partir da análise destas duas colunas, considerando os sentidos produzidos, é possível unificar as ênfases mais presentes no trabalho destas professoras. Estas serão destacadas mais adiante.



Quadro 10: Quadro síntese do trabalho das Professoras G, L e El, a partir dos episódios analisados sob a perspectiva da produção de sentidos no trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

EPISÓDIOS	G			L			El		
	Abordagem do tema	Dimensões do trabalho com valores	Valores/valorizações e sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo	Abordagem do tema	Dimensões do trabalho com valores	Valores/valorizações e sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo	Abordagem do tema	Dimensões do trabalho com valores	Valores/valorizações e sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo
1	Menos diretiva (reflexões sobre um vídeo).	Dimensão cognitiva.	Valorização da ideia de cidade sustentável assumindo o consumismo como um contra valor.	Mais/menos diretiva (reflexão sobre o aspecto social na produção de alimentos).	Dimensão cognitiva e afetiva/apreciação estética.	Valorização da alimentação saudável e a qualidade de vida.	Mais diretiva (reflexões sobre a preservação da FEENA).	Dimensão cognitiva.	Valorização da integração ser humano-natureza.
2	Mais diretiva (problematização de uma imagem).	Dimensão afetiva.	Valorização da ideia de cidade sustentável através da sensibilização.	Mais diretiva (problematização da ação da propaganda na alimentação).	Dimensão cognitiva entrelaçada à afetiva.	Valorização da alimentação saudável em relação ao seu consumo devido às propagandas.	Mais diretiva (reflexões sobre a preservação da FEENA).	Dimensão cognitiva.	Valor da FEENA.
3	Menos diretiva (reflexão sobre formas de ação).	Dimensão ação.	Valorização da participação política coletiva.	Mais/ menos diretiva (fotos de frutas, propaganda).	Dimensão afetiva/apreciação estética.	Valorização da beleza dos alimentos.	Mais diretiva (reflexões sobre um texto).	Dimensão cognitiva.	Importância da floresta, valorização ecológica da FEENA.
4	Mais diretiva (reflexões sobre uma frase).	Dimensão ação.	Valorização da participação individual	Mais diretiva (reflexões sobre um texto).	Dimensão cognitiva entrelaçada à afetiva.	Oscilação entre valores não utilitaristas versus valores utilitaristas dos animais.	Menos diretiva (caminhada na FEENA).	Dimensão afetiva/apreciação estética.	Valorização da beleza da FEENA.
5	Menos/mais diretiva <sup>11</sup> (reflexões sobre uma frase).	Dimensão cognitiva.	Valorização da integração ser humano-natureza.	Menos diretiva (discussão de um dilema).	Dimensão cognitiva.	Valorização da alimentação saudável.	Mais diretiva (discussão de um dilema).	Dimensão cognitiva.	Valor da FEENA.
6	Mais diretiva (reflexão sobre um museu da cidade).	Dimensão cognitiva entrelaçada à afetiva.	Valorização do lugar/ pertencimento.	Mais diretiva (reflexões sobre um texto).	Dimensão cognitiva conduzindo à ação.	Valorização da ação individual (relativa à preservação ambiental).	Mais diretiva (fotos e frases poéticas).	Dimensão afetiva/apreciação estética.	Valor da natureza.

<sup>11</sup> Quando na abordagem do tema temos duas formas citadas no quadro, representamos que no início do episódio analisado a professora trabalhou em sua fala com uma forma de abordagem, terminando-o com outra forma de abordagem do tema.

Assim, a partir do **Quadro 10**, podemos elaborar algumas considerações mais amplas a respeito do trabalho desenvolvido pelas professoras analisadas nesta pesquisa. Estas considerações permitem-nos compreender melhor sua prática e a forma como o trabalho com valores foi desenvolvido, a partir da forma de abordagem do tema - o que a professora mais elaborou em suas falas, bem como os valores que foram trabalhados, associando-os aos sentidos construídos naquela prática mediante as dimensões do trabalho com valores, de Bonotto (2008b).

Analisando comparativamente as professoras, observamos que as Professoras L e El foram mais diretivas em seus episódios analisados, acompanhadas seguidamente da Professora G. Assim, notamos que para todas as professoras analisadas, a forma de abordagem do tema que se evidenciou foi a mais diretiva, mesmo com algumas variações, suscitando, principalmente, o posicionamento quanto aos valores e a mediação do trabalho que desenvolviam, segundo a própria intencionalidade do ato educativo. Esta diretividade é sempre presente quando se trabalha com a dimensão cognitiva e já, de certo modo, mais aceita, pois adentra em conteúdos e conceitos já estabelecidos. Vemos, porém, que em momentos que foram produzidos sentidos ligados à dimensão afetiva/apreciação estética as professoras foram também diretivas, como nos seguintes episódios de ensino: Episódio 2, Professora G; Episódio 6, Professora G; e Episódio 6, Professora El.

Constatamos, assim, a possibilidade de haver um trabalho com a dimensão afetiva em uma forma de abordagem do tema mais diretiva. Desse modo, ressaltando que o trabalho com a dimensão afetiva/apreciação estética amplia os horizontes através de uma maior abertura, entendemos que essa abertura não representaria, necessariamente, a necessidade de o professor ausentar-se de sua intencionalidade ou finalidade educativa - e neste caso da finalidade do trabalho com valores, sendo menos diretivo. Vemos, portanto, que no caso dos episódios acima mencionados, mesmo as professoras tendo sido mais diretivas, elas não se opuseram à opinião dos alunos, e, portanto, não construíram argumentações sozinhas. Observamos que sempre houve a participação dos alunos nos diálogos e que seus enunciados participaram da elaboração das reflexões finais das professoras.

Além disso, as professoras também ponderaram seus trabalhos com momentos necessários a uma maior abertura aos alunos, tal como momentos mais claramente relacionados à apreciação estética, nos quais elas foram menos diretivas, como exemplificamos nos seguintes episódios: Episódio 3, Professora L e no Episódio 4, Professora El.

Apontamos assim para a possibilidade de que o trabalho com valores na dimensão afetiva/apreciação estética ocorra tanto em uma forma de abordagem mais diretiva quanto menos diretiva do professor, diferenciando-se, pois, os momentos ou finalidades das atividades trabalhadas em determinados eventos.

Sendo assim, podemos apontar que o que definiria este trabalho com valores inclui a condução ou diretividade da professora, mas vai além dela, direcionando também, como importante fator, o conteúdo dos enunciados trazidos nos argumentos construídos pela professora durante os diálogos, os quais podem trazer em si ideologias que tornam a finalidade do trabalho em desenvolvimento inclusiva ou não, com outras formas de ponderar os pensamentos, com outros sentidos.

Além disso, como já apontado, os sentidos que se produzem incluem não somente os signos em si ou a ideologia contida nos enunciados, mas todo o contexto que os acompanha. Por isso consideramos que, mesmo a professora sendo mais diretiva, porém estabelecendo um clima favorável aos posicionamentos dos alunos, bem como moldando sua entonação de voz, ela contribui para o trabalho em questão, o que, a nosso ver, impede que o trabalho adquira uma conotação de doutrinação para se constituir como um trabalho de afirmação de valores.

Vemos também, segundo o **Quadro 10**, que não há uma forma de abordagem específica quando se trata de trabalhar determinados valores, o que condiz com nossas reflexões acima, evidenciando novamente que não importa *somente* a maneira de abordagem do tema, mas sim todo o contexto criado no espaço daqueles diálogos.

A ação intencional da professora, de diretividade e seleção de sentidos, faz-se necessária no intuito de encaminharem-se as reflexões de modo organizado, com o objetivo de consolidar um tema, evidenciando principalmente, o papel do professor em sala de aula. Distinguímos, concordando com Fiorin (2010), que no pensamento bakhtiniano a polifonia de vozes refere-se à equipolência de vozes, quando uma voz não tem maior valor que outra. Mas aqui nesta análise compreendemos que, neste espaço da sala de aula, viveu-se o *dialogismo* do pensamento bakhtiniano, em que um enunciado sempre se constitui em relação ao outro, sem que seja vivida a polifonia de vozes, pois a palavra final e o centro do sentido, aquele com mais poder, era, na maior parte dos episódios, da professora.

Consideramos que a centralização do professor na condução dos sentidos faz parte de sua intencionalidade última no ato educativo, por isso, algumas vezes, constatamos que houve uma imposição positiva consciente do docente na condução dos diálogos. Por outro lado, houve momentos, até mesmo sem perceber, mas agindo ainda como centro da produção dos sentidos, em que as professoras silenciaram vozes e discursos dos alunos que manifestavam

sentidos também significativos ao tema. Estes apontamentos mostram-nos ainda quão rico é o espaço da sala de aula, entre a multiplicidade de vozes e a produção de sentidos, e o quanto é importante o papel do professor na condução destes.

Verificamos que na coluna que evidencia as dimensões ligadas ao trabalho com valores (BONOTTO, 2008b) nos episódios de ensino, todas as professoras trabalharam apoiando-se principalmente na dimensão cognitiva do trabalho com valores, a qual apresentase com mais força e se repete praticamente em todos os episódios analisados, com reflexões, argumentações e enunciações que levam à dimensão dos conhecimentos. Esta, portanto, é uma dimensão comum que se aplica ao trabalho das três professoras analisadas.

Sobre a coluna *valores/valorações e sentidos construídos sobre a temática ambiental e seu conteúdo valorativo*, identificamos diferentes ênfases que abrangem os sentidos produzidos para cada uma das três professoras analisadas, sendo eles: participação e cidadania para a Professora G; alimentação e saúde para a Professora L; ecologia e estética da FEENA para a Professora El. Essas ênfases reúnem o conjunto de valores e sentidos produzidos nas práticas das três professoras e possibilitam-nos sintetizar o trabalho que cada uma desenvolveu, baseando-se no conteúdo valorativo da EA e suas diferentes abordagens, assim como o espaço de criação que as mesmas instituíram em seus trabalhos desde as reflexões realizadas no curso, ao planejamento do plano de ensino até sua implementação junto aos alunos.

Por fim, ficou-nos evidente a relação entre as dimensões para o trabalho com valores, proposta por Bonotto (2008), e as dimensões para o trabalho com a EA de Carvalho (1989, 2006), pois a partir da **Figura 3** e de nossas análises constatamos que o trabalho com cada uma das dimensões de Bonotto pode direcionar e contribuir para a efetivação da respectiva dimensão de Carvalho. Esse direcionamento pode ou não ser concretizado, o que dependerá principalmente da construção interna daquele valor na personalidade moral do sujeito.

Exemplificamos esta afirmação com o Episódio 3 da Professora G, em que houve nos diálogos a produção de sentidos ligados à dimensão da ação, com a valorização da participação política coletiva na proposta de ida a uma sessão da Câmara dos Vereadores do município, o que se concretizou posteriormente ao término do projeto. Através de relatos posteriores da Professora G, o aluno que motivou esta visita, no ano seguinte participou de um projeto na cidade como representante mirim na Câmara dos Vereadores. Não remetemos esta participação do aluno somente devido ao trabalho desenvolvido pela Professora G, mas podemos depreender que suas reflexões fizeram parte da construção deste valor no aluno.

Esta relação entre as dimensões se faz presente também em outros momentos, como quando as professoras, trabalhando a dimensão cognitiva dos valores, apoiam-se na dimensão dos conhecimentos, sejam eles científicos, através de textos, atlas, publicações, ou até mesmo não científicos, através do discurso de gerações mais velhas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento organizamos nossas últimas reflexões a fim de encaminhá-las a algumas considerações que este trabalho nos traz. Primeiramente, apontamos para a importância de adentrarmos na experiência de construção de conhecimentos e valores através do diálogo, espaço não somente de trocas, mas de constituição do eu no e pelo *outro*. Esta construção é pautada em todo o trabalho, de início pelo diálogo da pesquisadora com os referenciais que nortearam a pesquisa, passando pela experiência do diálogo com as práticas dos professores e, por fim, na produção de sentidos através da análise destas.

A experiência do diálogo que percorre este trabalho nos faz apreender um olhar que parte de pressupostos apoiados em Vygotsky e Bakhtin, como o lugar de encontro, lugar de formação e transformação do eu pelo outro. Assim, podemos compreender que cada diálogo empreendido nas práticas desenvolvidas pelas professoras, aqui analisadas, abrange esta perspectiva de formação através das interações entre professores e alunos.

Verificamos que a participação dos alunos nos diálogos é essencial ao processo de ensino, de construção de conhecimentos e valores, pois contribui de maneira única com sua vivência, e, além disso, torna a experiência significativa para eles, concordando com nosso referencial vygotskiano. Um exemplo disso pode ser apontando quando os próprios alunos traziam exemplos ou contavam fatos de suas vidas para ilustrar o assunto em discussão, ou ainda quando eles mesmos traziam em seus enunciados contribuições aos diálogos, até então não levantadas pelas professoras.

Ainda temos nos diálogos produzidos, de acordo Bakhtin, a dimensão ideológica com a possibilidade de transformação do instituído através dos sentidos *novos* produzidos nestes diálogos. Podemos considerar que na multiplicidade de sentidos que envolveram as práticas e os diálogos empreendidos, sentidos novos foram produzidos, diversos daqueles do discurso oficial, encontrando-se neles a possibilidade de vivenciar a *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2006), onde são expressas diferentes vozes e discursos dos sujeitos, criando uma oportunidade de transformação do que é estável e estabelecido por um discurso oficial.

Essas asserções e as constatações trazidas nos episódios analisados levam-nos a considerar que houve a construção conjunta de novos conhecimentos e valores, constatando um espaço oportuno de possibilidades de transformação do instituído. Com isso destacamos que, além da multiplicidade de sentidos, a riqueza contida no trabalho docente no espaço da sala de aula permitiu promover uma prática diferenciada, tornando este espaço oportuno ao trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

Nesta perspectiva de análise podemos realizar algumas constatações:

As seis professoras participantes da pesquisa, incluindo aquelas que não tiveram seus episódios de ensino analisados, desenvolveram práticas que mostram a possibilidade de trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo a partir de diferentes assuntos, abordagens e perspectivas para este trabalho. Destas diferentes abordagens, dois projetos (“Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?” e “FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro”) originaram-se das discussões realizadas durante o curso de formação continuada, quando houve reflexões sobre o tema *idades sustentáveis*. Já o projeto “O alimento nosso de cada dia” estava ligado a um dos conteúdos da proposta curricular do estado de São Paulo. E, por fim, o projeto “A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari” originou-se a partir de uma experiência de um integrante do grupo com o tema.

Constatamos, a partir do mapa de eventos, que o trabalho com valores pode ocorrer tanto de modo intencional, em atividades específicas e planejadas para este trabalho, ou mesmo de forma explícita, nos diálogos e nos enunciados produzidos entre a professora e seus alunos. Este trabalho pode ainda ocorrer de forma implícita ou indireta nos momentos em que o professor traz alguma atividade ou conhecimento no qual há valores imbricados. Compreendemos assim que o espaço da sala de aula é favorável ao trabalho com valores e à temática ambiental no momento em que o professor tem clareza da finalidade deste trabalho, para que possa conduzi-lo mediando os diálogos e estabelecendo um clima favorável aos posicionamentos dos alunos, com o intuito de promover a autonomia e a construção de um valor desejável a todos.

Com relação aos espaços de diálogo analisados nos episódios, através dos movimentos discursivos entre a professora e seus alunos, observamos que em sua condução as professoras foram, preferencialmente, mais diretivas em sua fala, conduzindo os alunos em um sentido por elas definido, porém, na maioria das vezes permitindo a participação e trocas de ideias com os alunos durante esta construção. Também houve momentos de menor diretividade e maior abertura à produção de sentidos, quando não houve uma conclusão final em um único sentido para o episódio. Todos os momentos analisados neste trabalho, através dos episódios de ensino, estavam ligados a diferentes abordagens para o trabalho com valores, sejam eles tratados nos próprios diálogos, em atividades planejadas ou através de procedimentos específicos para este trabalho proposto por Puig (1998b).

Finalizando este trabalho e considerando os trabalhos de Mortimer e Scott (2002), que estabeleceram determinados padrões de abordagem comunicativa para o ensino de ciências, nos perguntamos se poderiam existir no interior dos movimentos discursivos padrões mais

característicos para a abordagem comunicativa realizada entre professor e alunos, especificamente para determinados momentos e/ou atividades desenvolvidas pelo professor para o trabalho com a temática ambiental e seu conteúdo valorativo. Como exemplo, podemos citar alguns procedimentos específicos que foram utilizados neste trabalho: o trabalho com um dilema, a análise de valores ou a apreciação estética. Entendemos, pois, que não há como estabelecer padrões para todo e qualquer trabalho com valores, considerando as inúmeras formas que podem existir, mas talvez esta seja uma questão que se torna de interesse quando o trabalho com valores volta-se aos procedimentos específicos para o trabalho com o conteúdo valorativo acima mencionados.

Constatamos ainda que a dimensão cognitiva do trabalho com valores (BONOTTO, 2008b) é a mais marcadamente utilizada pelas professoras para apoiar ou iniciar sua prática, sendo esta considerada uma ênfase comum para as três professoras analisadas. Esta dimensão relaciona-se àquela dos conhecimentos, populares ou científicos, mencionados na proposta de Carvalho (1989, 2006) para o trabalho com a EA. Cabe-nos observar que, na maior parte dos episódios, o ponto de partida para alguma atividade diferenciada se dava através da dimensão cognitiva, e desta dimensão o trabalho podia encaminhar-se às outras dimensões, fossem elas a afetiva ou a ação. Este fato é importante à medida que não se deseja criar uma segmentação entre as diferentes dimensões, mas sim, concordando com nossa proposta de educação em valores, e também de EA, articular e integrar as dimensões da cognição/afetividade/ação, conhecimentos/valores éticos e estéticos/participação política.

Um marco diferencial das práticas destas professoras foi o trabalho intencional com a dimensão afetiva. Vemos que houve em alguns episódios analisados a clareza do professor da importância de explicitar esta dimensão no trabalho, compreendendo-a como integrante do processo de construção dos valores. Entendemos que esta evidência sugere um trabalho já diferenciado na prática destas professoras, as quais conseguiram ir além do aspecto cognitivo do trabalho com valores, buscando articulá-lo à dimensão afetiva. Este trabalho pôde ser evidenciado na prática das professoras, seja na possibilidade de reflexão e vivências proporcionadas no curso de formação continuada, ou mesmo vindo das experiências particulares de vida e/ou convicções de cada uma delas.

Depreendemos ainda que a dimensão da ação no trabalho com valores foi a menos presente nas práticas das professoras, sendo mais fortemente apontada apenas no trabalho da Professora G. Salientamos que para a Professora L, apesar de não terem sido trazidos os episódios neste quadro, também houve o trabalho com esta dimensão, mas ela não foi tão



fortemente marcada nos diálogos. No caso da Professora El, esta dimensão não apareceu em seu trabalho, apesar de ter sido planejada em seu plano de ensino.

Talvez este seja um desafio a mais a ser trabalhado e conquistado pelos professores, já que, além de propor ações, devem também trazê-las para articular aos diálogos e reflexões, a fim de que tenham uma integração com as outras dimensões do trabalho com valores. Este desafio talvez esteja ligado às dificuldades relacionadas ao tempo necessário ao planejamento e concretização de outras atividades relacionadas a essa dimensão. Fica claro, no entanto, que quando as três dimensões do trabalho com valores interagem no trabalho do professor ele se torna mais complexo, porém ao mesmo tempo mais rico para a vivência, tanto dos alunos quando do professor.

Com isso, constatamos que os momentos em que a prática docente encaminhou-se a outras dimensões, ao mesmo tempo que representou um desafio maior às professoras, pudemos constatar a criação, a inovação e o papel central que o professor tem em mediar estas práticas. Consideramos que nesta posição de mediador o professor admite sua intencionalidade primeira no ato educativo, ao reger e explorar um tema segundo suas próprias experiências, exercendo sua autonomia e criatividade. Assim, este é um ponto fundamental a ser elencado e explorado nos cursos de formação de professores e, por conseguinte, nos espaços escolares, em cada diálogo e enunciação trocados entre professor, alunos e seus interlocutores.

Sobre as ênfases identificadas nas práticas das professoras, apontamos que a participação e cidadania presentes nas práticas da Professora G foram trabalhadas de modo a envolver a participação individual e coletiva dos alunos visando à sustentabilidade nas cidades, tendo como foco os problemas no município de Rio Claro. Assim a produção de sentidos ligados valorização da participação e cidadania frente aos problemas de uma cidade na busca da sustentabilidade percorreu todos os episódios de ensino, ligando-se também à temática ambiental de modo mais evidente.

Para a Professora L, a produção de sentidos relacionou-se à valorização da relação entre a alimentação e a saúde, buscando discutir seus aspectos para o alcance de uma melhor qualidade de vida. Observamos que houve reflexões significativas acerca da problemática da alimentação, porém as articulações com a temática ambiental nem sempre foram visíveis, realizadas somente em alguns momentos durante os episódios de ensino, em que os diálogos tangenciaram as discussões relativas à temática ambiental.

Por fim, para a Professora El verificamos que os sentidos produzidos ligam-se a valorização ecológica e estética da FEENA, compreendemos que a ligação com a temática

ambiental foi explorada de forma mais ampla nos episódios, envolvendo duas perspectivas: em alguns episódios foi refletido mais marcadamente os aspectos ecológicos da FEENA, e, em outros a apreensão de seus aspectos estéticos, todos considerando a importância de uma unidade de conservação para o município.

Os referidos sentidos produzidos, evidenciados no trabalho de cada professora, mostraram-se relevantes para nossas considerações finais, pois vemos que abrem-nos possibilidades para outros trabalhos com valores, bem como de sentidos, que possam conter os diálogos vindouros acerca dos temas mencionados. Concluimos nossas considerações desejando que, além do conhecimento aqui construído, novas palavras e novos enunciados surjam para prosseguir na cadeia infinita da comunicação, originando outros sentidos e permanecendo viva a perspectiva de construção de valores, vislumbrando a transformação da relação ser humano-natureza e a construção de um mundo mais sustentável e justo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. O Planejamento de pesquisas qualitativas. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 145-178.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 190p.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, p. 222-245, 2002.

ALCÂNTARA, R. G. de; CÔCO, D.; GONÇALVES, R. T.; PIFFER, M. T. Interação verbal, tema e significação. **Pró-Discute: Caderno de Prod. Acad.-Cient Progr. Pós-Grad. Educação**, Vitória, v.17, n.1, p.8-19, 2011.

AMARAL, I. A. Educação Ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n.1, p. 73-93, 2001.

AMARAL, I. A. A Educação Ambiental e o currículo escolar. **Contestado e Educação** (Revista Virtual) — UnC-Caçador, Caçador-SC: n. 6, out./dez. 2003.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 1. ed. São Paulo: Musa, 2001. 302 p.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1994. 232p.

ARAÚJO, I. R. L.; VIEIRA, A. da S.; CAVALCANTE, M. A. da S. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, Maceió, v. 1, p. 1-14, 2009.

ARAÚJO, U. Introdução. In: PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção Psicologia e Educação), 1998. p. 7-11.

\_\_\_\_\_. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000.

\_\_\_\_\_. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (orgs.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 151-165 (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).

\_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. IN: ARANTES, V. A. (org.) **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007a. p.17-43 (Coleção pontos e contrapontos).

\_\_\_\_\_. Community Education and the Construction of Democracy and Citizenship Values. In: **33rd Annual Meeting of Association for Moral Education**, 2007, New York. Civic Education, Moral Education, and Democracy in a Global Society. *Anais*. New York: New York University, 2007b, p. 83-104.

\_\_\_\_\_. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 193-204. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072008000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200014>.

ARROYO, M. G. Conhecimento, ética, educação e pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo. v. 2, n. 2, p. 1-24. 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10/09/2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 476p.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BRASIL. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção ciências da educação).

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores**. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de Ciências, educação ambiental e educação em valores na formação inicial de professores de ciências: vislumbrando o processo de aprendizagem docente nas propostas de ensino do futuro professor. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007, Florianópolis. Anais, 2007, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. **Ciência e Educação**, Bauru, v.14, n.2, p. 295-306, 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, Espanha, v. 7, n.2, p. 313-336, 2008b.

\_\_\_\_\_. Reflections upon environmental education in teacher education programs: the challenge to deal with values. In: **XIV IOSTE - International Organization for Science and Technology Education Symposium**, 2010, Bled. XIV IOSTE - Socio-cultural and Human Values in Science and Technology Education, 2010, p. 1-8.

BONOTTO, D. M. B; CARVALHO, M. B. S. da S. **Educação ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente**. 1. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 180p.

BONOTTO, D. M. B.; SEMPREBONE, A. S. Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de Ciências Naturais. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, p. 131-148, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Editora Difel, coleção Memória e Sociedade, 1989.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.16-24, 1985.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2005. 365p.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BUXARRAIS, M. R. E. Por una ética de la compasión en la educación. **Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, Espanha, v. 18, 2006, p. 201-227.

CAMPONOGARA, S.; RAMOS, F. R. S.; KIRCHHOF, A. L. C. Reflexões sobre o conceito de natureza: aportes teórico-filosóficos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, p. 482-500, 2007.

CARVALHO, I. C. M. Educação e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. In: I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental: Tendências e Perspectivas, 2001, Rio Claro. **Revista Educação Teoria e Prática**. Rio Claro: EDUNESP, 2001. v. 9. p. 46-56.

\_\_\_\_\_. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. 1 ed. Porto Alegre(RS): Artmed, 2008, p.51-64.

\_\_\_\_\_. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Rivista Confluenze di Studi Iberoamericani**. Bologna. v.1, n.1, p.136-157, 2009, disponível em <http://confluenze.cib.unibo.it/article/viewFile/1420/787>.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1989. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 1989.

\_\_\_\_\_. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S., LOGAREZZI, A. (Org.) **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006. p. 18-41.

\_\_\_\_\_. O discurso ambientalista e a educação ambiental: relações com o ensino das ciências da natureza. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação de Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Belo Horizonte, 2007. p. 1-15.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CORRIGAN, D.; DILLON, J.; GUNSTONE, R. **The Re-emergence of Values in Science Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2007. 279p.

DIAS, L. F. Significação e forma linguística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 99-107.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV - Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha**, v. 1, n. 3, p. 49-56, 2009.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, Portugal, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo; Ática, 2006. 144p.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53p

FREITAG, B. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 184p.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, v. 107, p. 26-38.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2004. 192p.

\_\_\_\_\_. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 295-315.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a Psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007a. p. 141-159.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. **Vertentes**. São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007b.

FRONDIZI, R. **¿Qué son los valores? Introducción a la axiología**. México: Fondo de Cultura Económica. 3. ed. 1977.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.XX, n.50, p.9-25, 2000.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 1. ed. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. 87 p.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 39-54.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. 1 ed. São Carlos. Pedro e João Editores. 2010. 176p.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, p. 31-45, 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 6 ed. São Paulo, Contexto, 1998. 148p.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996. 120p.

\_\_\_\_\_. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2003, Poços de Caldas. Texto completo em CD-ROM. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, 2003. p.1-14. Disponível em: [http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro\\_Grun.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro_Grun.pdf)

\_\_\_\_\_. Descartes e a Amnésia Moderna: algumas consequências para a Educação Ambiental. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. Texto completo em CD-ROM. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. p.1-20. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-1863--Int.pdf>



GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34.

HÖFFE, O. Valores em instituições democráticas de ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004.

HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 254p.

JAPIASSU, H. **As paixões da Ciência**: estudos de história das ciências. São Paulo: Letras & Letras, 1991. 340p.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. 173 p.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 57-76.

LAYRARGUES, P. P. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. 2002, Indaiatuba. Anais **I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**. Indaiatuba. 2002, p.1-15. Disponível em: [http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro1/gt/teoria\\_meio\\_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/teoria_meio_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf).

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. L.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. C. (Org.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 72-102.

LA TAILLE, Y. de. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=en&nrm=iso). Acessos em 23 Nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200008>.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.111-129.

LIMA, G. F. C. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: Em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 85-112.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: EDUC - Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. v. 1. 108 p.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 103-115, 2011.

MANZOCHI, L. H. **Participação do ensino de Ecologia em uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania**: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas. 1994. 544 f. 2 v. Dissertação (Mestrado em Ecologia) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. Educação Ambiental Formadora de Cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**. São Carlos, v. 3, p. 103-124, 2008.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Interação: Revista da Faculdade de Educação**. Goiás: UFG, v. 2, n.31, p. 277-290, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A percepção no logos do mundo estético: contribuições do pensamento de Merleau-Ponty aos estudos de percepção e educação ambiental. **Interações**, Lisboa, Portugal, n. 11, p. 48-66. 2009.

MARTINS, I.; NASCIMENTO, T. G.; ABREU, T. B. Clonagem na sala de aula: um exemplo do uso didático de um texto de divulgação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.9, n.1, p.95-111, 2004.

MARTINS, I. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observações de sala de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M.(Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciência no Brasil e suas Metodologias**. 1 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006, p. 297-321.

MEDEIROS, M. G. L. Natureza e naturezas na construção humana: construindo saberes das relações naturais e sociais. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, p.71-82, 2002.

MENIN, M. S. D. E. Valores na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.91-100, jan./jun. 2002.

MOLON, S. I. Vygotsky: um pensador que transitou pela filosofia, história, psicologia, literatura e estética. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. 1 ed. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2006, v. 1, p. 163-175.

MORTIMER, E. F. Microgenetic analysis and the dynamic of explanation in science classroom. In: III Conference for Sociocultural Research, Campinas, 2000. **Anais III Conference for Sociocultural Research**, Campinas, 2000 p.1-23. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/ling2.htm>.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.7, n.3, p.283-306, 2002.

MORTIMER, E. F.; MASSICAME, T.; TIBERGHIE, A.; BUTY, C. Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de Ciências. In: NARDI, R. (org.) **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p.53-94.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista (UNISINOS. Online)**, São Leopoldo, v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>

NUCCI, L. Moralidad y emoción. In: NUCCI, L. **La dimensión moral en la educación**. Bilbao: Desdée, 2003, 330p. p. 167-182.

NUNES-MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. L. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 18-29, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4ªed. São Paulo: Scipione, 1997. 111p.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo v. 24. n. 68, p.81-101. 2010.

PAYÁ SÁNCHEZ, M. **Educación em valores para uma Sociedad abierta y plural: aproximación conceptual**. Bilbao: Editorial Desdée de Browwer, 2ed, 2000.

PAYÁ SÁNCHEZ, M. Naturaleza de los valores. In: OLIVEIRA, M. J.; FERREIRA, N. A. (Org.) **Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador, Bahia: EDUNEB. 2008. p. 41-64.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 jan. 2011.

PONZIO, A. A concepção Bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo, Editora Ática, 1998a. 260p. (Série Fundamentos)

\_\_\_\_\_. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. 226p. (Coleção Psicologia e Educação)

\_\_\_\_\_. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004. 200p. (Coleção Educação em Pauta – Escola e Democracia)

RATCLIFFE, M. Values in the science classroom – the ‘enacted’ curriculum. In: CORRIGAN, D.; DILLON, J.; GUNSTONE, R. **The Re-emergence of Values in Science Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2007 p.119-132.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. Assuntos controvertidos no ensino de ciências: a ética na prática docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 94-109, 2001.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana a construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 26, p. 232-257, out. 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. 31ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010. 304p.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Edições Afrontamento, Porto, 1995. 58p.

SANTOS, J. R. **Educação ambiental e o trabalho com valores: olhando para os animais não humanos**. 2009, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SANTOS, W. L. P. **Aspectos sócio-científicos em aulas de Química**. 2002. 338f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 191-218, 2009.

SAVIANI, D. Educação: seu papel histórico. In: VI Simpósio Municipal de Educação e III Simpósio Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Caxias do Sul-RS, 1988. **Anais VI Simpósio Municipal de Educação e III Simpósio Regional de Educação**, Caxias do Sul-RS, 1988. p. 1-15

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1989. 224p.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000. 63p.

SCOTT, W., OULTON, C. Environmental Values Education: an exploration of its role in the school curriculum. **Journal of Moral Education**, v.27, n°2, p.209-224, 1998.

SENA, L. M. **Educação Ambiental e o trabalho com valores: um estudo de caso**. 2010, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SEVERINO, A. J. A Relevância Social e a Consistência Epistêmica da Pesquisa em Educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em Educação Ambiental. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 9, n.16, jan.-jun.-2001 e n.17, jul.-dez - 2001, p. 10-16.

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, dez. 2006.

SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva Em Sala de Aula: Uma Perspectiva Teórica e Um Esboço de Análise. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 1, n. 24, p. 51-65, 1990.

\_\_\_\_\_. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1993000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: SMOLKA, A. L. B., GOES, M. C. R. (Org). **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-45.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 156p.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 12-20.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998. 224p.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Revista Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 97-110, 1994.

**APÊNDICE A - MAPAS DE EVENTOS DAS AULAS DA PROFESSORA G.**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução ao tema: professora apresenta o tema do projeto aos alunos: “sustentabilidade”; diz como irá iniciá-lo, através de 2 vídeos. Apresentação do primeiro vídeo.	Gerenciamento: professora providencia televisão e aparelho de DVD para projeção do filme.	1		Fala: pede aos alunos que prestem atenção aos detalhes do filme e na música.	Professora coloca o vídeo para os alunos assistirem
	Conteúdos de ensino: professora orienta alunos sobre o objetivo de assistirem ao vídeo.	1			
Desenvolvimento do tema: após a apresentação do vídeo há reflexões sobre o mesmo.	Conteúdos de ensino: professora dialoga com os alunos sobre o que viram no vídeo e o projeta novamente após reflexões.	2-8		Fala: alguns alunos comentam detalhes do vídeo com a professora, que os orienta na discussão.	
	Gerenciamento: professora projeta o vídeo.	2-8		Fala: professora decide junto com os alunos passar novamente o vídeo para que eles prestem atenção a outros detalhes.	Professora coloca o vídeo novamente.
Desenvolvimento do tema: após nova apresentação do vídeo a professora conduz os alunos a mais reflexões.	Conteúdos de ensino: professora conduz as reflexões sobre o vídeo com seus alunos; leva-os a refletir os	9-41	Professora pede para que os alunos falem as suas impressões sobre o vídeo – busca alcançar a dimensão afetiva. Professora comenta com os alunos sobre a história de “Narciso”, da mitologia grega – procurando neste exemplo, mostrar aos alunos a	Fala: muitos alunos se manifestam e há um importante diálogo levantando as diferenças e semelhanças entre uma metrópole e uma cidade de menor porte. Os alunos também relatam problemas relacionados a uma metrópole, professora os conduz a pensarem na questão da sustentabilidade e no consumo presente nestas cidades.	

	problemas enfrentados pelas cidades grandes e suas contradições.		importância de não olharem os problemas somente por um único foco.		
Desenvolvimento do tema: professora conduz a reflexões sobre o primeiro vídeo.	Gerenciamento: professora prepara e apresentação de um novo vídeo, e pede que os alunos participem mais da aula.	42		Fala: professora pede que os alunos prestem muita atenção a este vídeo, e que participem mais nas discussões.	
Desenvolvimento do tema: professora conduz as reflexões sobre o primeiro vídeo.	Conteúdos de ensino: professora conduz as reflexões sobre o vídeo com seus alunos; leva-os a refletirem sobre os problemas enfrentados pela cidade grande e suas contradições.	43-57		Fala: os alunos agora participam mais e, em um diálogo conduzido pela professora, levantam os problemas ambientais enfrentados por São Paulo, tais como: poluição, enchentes, lixo nas ruas, engarrafamentos, impermeabilização do solo.	
Apresentação de um novo tópico: apresentação de outro vídeo, cerne das discussões do projeto.	Gerenciamento: prepara e apresenta um novo vídeo, pedindo novamente que reflitam.	58	Professora mais uma vez destaca a dimensão afetiva em relação ao envolvimento com o vídeo, “ <i>sensibilizem, sentiu</i> ”, valorizando o tema pela dimensão afetiva.	Fala: pede aos alunos que: “ <i>Reparem, sensibilizem. E vocês vão falar, cada um vai falar um pouquinho, todos, do que sentiu, do que percebeu e do que achou do vídeo, tá? Então olhem com atenção</i> ”.	Professora coloca o vídeo para os alunos assistirem.
Desenvolvimento do tema: professora conduz as reflexões dos alunos sobre o segundo vídeo	Conteúdos de ensino: professora conduz os diálogos pedindo aos alunos que pensem na mensagem principal do vídeo. Nestes diálogos faz os	59-95	Professora valoriza as falas dos alunos (clima favorável aos posicionamentos). Professora conduz a discussão no sentido de trazer a atuação dos alunos da dimensão global para a local e até mesmo pessoal em uma <b>revisão do valor</b> dado ao consumismo em nossa sociedade (considerado como um contra valor)	Fala: os alunos participam bastante destas discussões e levantam um olhar bastante crítico em relação aos aspectos referentes ao dinheiro, poder e consumo. Os diálogos consideram o consumo exagerado de bens e seu breve descarte como um mal na sociedade. Os alunos, mediados pela professora, reconhecem que também fazem parte deste consumo ao trocarem constantemente seus celulares. Os alunos relatam que o vídeo também lhes chamou a atenção pela rapidez do desenvolvimento na cidade,	



	alunos refletirem que eles mesmos têm papel no consumo.			Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.	<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>	<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>	<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>
<p>Fechamento: professora encerra a discussão e fala sobre as atividades para a próxima aula</p>	<p>Procedimentos: professora explica a atividade que será feita na próxima aula; pede que os alunos tragam imagens e também que na próxima aula sejam mais participativos.</p>	95-101		<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>	<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>	<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>	<p>Professora ressalta a importância da escolha da imagem tocando afetivamente os alunos de alguma forma, seja ela de forma negativa ou positiva.</p>

**Mapa de Eventos – Profa. G – Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? – 27/10/2010 – Duração gravação - 45min28seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
<p>Introdução ao tema: professora divide os alunos em grupos e administra as imagens que trouxeram. Explica como será a atividade.</p>	<p>Gerenciamento: professora divide os alunos em grupos, conversa com eles sobre as imagens que trouxeram, distribui imagens a outros grupos que não trouxeram.</p>	1-19	<p>Valorização da participação e do trabalho em grupos.</p>	<p>Fala: Professora conversa com os alunos sobre as imagens, impressão e distribui imagens aos grupos dos alunos que não trouxeram. Pede silêncio aos alunos</p>	<p>Professora pega um recorte de uma imagem que estava sobrando para um aluno. Os alunos se dividem em grupos de 4 ou 5 integrantes.</p>
	<p>Procedimentos: professora diz aos alunos que a partir</p>	20-22	<p>Professora fala sobre a importância de os alunos “<i>terem em mente</i>” o que estão fazendo e de trabalharem com a</p>	<p>Fala: expõe aos alunos o que farão com as imagens trazidas: “<i>Vocês vão, através dessa imagem, vocês vão, primeiro, produzir uma frase, uma frase só que</i></p>	<p>Professora passa entre os grupos formados</p>

	desta atividade darão continuidade ao tema do projeto, explica como será a atividade.		própria imagem trazida e escolhida (“é bem mais significativo, tá?”) - dimensão do envolvimento afetivo, juntamente à dimensão cognitiva.	sintetize, quer dizer, que explique, que resuma a ideia dessa imagem. Vocês vão olhar e através de uma frase vocês vão então resumir essa imagem em palavras. É uma frase, não um texto”. Explica aos alunos que cada grupo apresentará sua imagem e a frase explicitando o porquê de sua escolha. Alguns alunos têm dúvidas sobre o trabalho, professora conversa com eles.	tirando as dúvidas em relação à atividade proposta
Desenvolvimento do tema: professora dá continuidade à atividade.	Conteúdos de ensino: professora frisa o que espera dos alunos na atividade e em um diálogo com alunos e constrói significados ao tema da sustentabilidade.	26-44	Professora destaca a importância de os alunos falarem a própria opinião, do porquê a imagem chamou-lhes a atenção, valorização da autonomia de cada aluno. Professora valoriza as falas dos alunos para construir significados à palavra sustentabilidade - clima favorável aos posicionamentos e valorização do diálogo na construção de significados.	Fala: professora propõe aos alunos que além de uma frase digam uma solução ao problema, ou então uma opção para a exploração sustentável daquela situação. Neste momento dialoga com os alunos sobre o que seria o tema da <i>sustentabilidade</i> . Os alunos expõem suas ideias e a professora conduz o diálogo ouvindo as diferentes vozes dos alunos. Explora os significados que os alunos dão à este tema.	
Desenvolvimento do tema: professora dá continuidade à atividade.	Procedimentos: professora tira dúvidas dos alunos sobre a atividade.	45-63		Fala: professora conversa com os alunos, soluciona dúvidas e dá exemplos para o trabalho dos alunos.	Professora caminha na classe entre os grupos de alunos.
Desenvolvimento do tema: iniciam-se as apresentações dos trabalhos dos alunos	Gerenciamento: professora solicita aos alunos que iniciem as apresentações. Alunos vão à frente da sala de aula e apresentam.	64-68		Fala: professora pede aos alunos que iniciem as apresentações, o primeiro grupo se dirige à frente da turma.	Alunos fixam a imagem na lousa. Professora os ajuda dando indicações do melhor lugar.
	Conteúdos de ensino: alunos explicam e descrevem imagem aos colegas, juntamente com a frase e a proposta de solução	68-118	Professora pede para enfatizar algum sentimento que os alunos tiveram ao ver a imagem – foco na dimensão afetiva dos valores a partir da visão estética da imagem. Como vemos: “quando você olha essa imagem o que que traz pra você, o que que você sente, o que que você acha daquilo lá? (...) se eu vejo uma flor, eu olho, eu	Fala: alunos falam sobre as imagens, descrevem-na e definem seus problemas/propostas de soluções. Os diálogos continuam sempre presentes e os alunos vão apresentando suas imagens, comentando sobre o trabalho proposto pela professora, que desenvolve com eles o conceito de exploração sustentável para uma UC do município. Alunos propõem que os moradores da FEENA (Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade, uma UC do município) possam ajudar a	

	elaborada. Alunos discutem estas propostas com os colegas e a professora.		<i>vejo, eu sinto, eu sinto a beleza, eu sinto um prazer de estar vendo, eu sinto uma alegria de ver uma flor, então o que que você imagina, vê, sente, quando você vê essa imagem? ”.</i> Professora valoriza as falas dos alunos para construir significados à expressão <i>exploração sustentável</i> em uma Unidade de Conservação (UC) - clima favorável aos posicionamentos e valorização do diálogo na construção de significados.	cuidar e manter a área preservada.	
Revisão: professora retoma as discussões feitas até então e anuncia a atividade da aula seguinte	Gerenciamento: professora chama atenção dos alunos, a turma está dispersa. Conteúdos de ensino: professora retoma o que foi trabalhado e discutido até o momento, a partir das imagens trazidas pelos alunos, pedindo para lembrarem-se dos vídeos apresentados na primeira aula.	119- 123	Fala: professora aponta a importância de os alunos refletirem e pensarem em soluções para os problemas já levantados para uma cidade de grande porte, comparando-os com Rio Claro, trazendo as reflexões de uma dimensão global para a local: <i>“Por que às vezes a gente acha que o problema, assim, de poluição é só em cidade grande, o problema de lugar destruído é só de cidade grande, às vezes, a gente esquece de pensar na nossa, tá?”</i>	Fala: pedidos de silêncio.	
Desenvolvimento do tema: as apresentações dos trabalhos dos alunos são retomadas	Gerenciamento: professora pede para outro grupo de alunos virem à frente da turma. Alunos retomam a atividade anterior. Conteúdos de ensino: professora	123- 199	Fala: professora retoma como foram os trabalhos dos grupos de alunos e anuncia o que será feito na próxima aula a partir desta problematização das imagens. Uma carta a ser enviada à população chamando-a à resolução dos problemas do município. Professora pede para os alunos pesquisarem sobre o adjetivo “Cidade Azul” dado à cidade, e questiona-os se ainda a mesma pode assim ser chamada: <i>“se a nossa cidade ainda é azul, o que a gente quer pra nossa cidade, tá?”</i> .	Fala: professora chama o próximo grupo.	Alunos fixam a imagem na lousa.
			Fala: há um intenso diálogo entre a professora e os alunos a partir de uma imagem dos trilhos e dos trens		

<p>discute com o grupo e os demais alunos as imagens trazidas, as frases elaboradas e a proposta de solução.</p>	<p>imagem: <i>“Vivemos em um mundo tecnológico, mas a época nos traz lembranças”</i>.          Professora se surpreende com esta frase e o sentimento dos alunos apontado nela, pois considerava que estes não teriam este sentimento saudosista em relação aos trens, e diz: <i>“Vocês viram como que, às vezes, uma imagem ela pode trazer vários significados? Se eu pegasse essa foto eu taria trabalhando outra coisa. Olha que legal, eles já trouxeram uma outra idéia”</i>.          Professora cita um fato de sua infância: <i>“Olha, quando eu era menina, a gente pegava o trem e saía, vinha lá de longe”</i> – destaque para o envolvimento e o clima afetivo presente na sala de aula.          Professora valoriza as falas dos alunos, e, neste intenso diálogo são discutidos argumentos científicos, econômicos, políticos, sociais e ambientais a respeito do processo tecnológico que substituiu o transporte férreo pelo rodoviário. Estes diálogos contribuem para uma construção de valores mais ampla e crítica, ponderando-se a visão de muitos aspectos do tema em questão.          Professora elogia os alunos sobre as discussões que ocorreram (clima afetivo) e pede para que continuem pensando o que leva um país a abrir mão de um processo e optar por outro.</p>	<p>abandonados trazida por um grupo. O grupo sente-se saudosista em relação a este meio de transporte e cita as diferenças e problemas dos meios de transporte mais utilizados atualmente, os automóveis e sua fonte de combustível. Professora discute com os alunos se seria interessante retomar o meio de transporte férreo e o quanto mais sustentável este seria. Eles concluem ser um meio de transporte menos poluente, mas, que no Brasil está sendo pouco utilizado, pois há o incentivo por parte dos governantes a outros meios de transporte movidos por derivados do petróleo: <i>“Que se você for de trem vai gastar menos gasolina do que se tiver num carro daí é menos dinheiro pros governantes.”</i>.          Professora conduz a discussão e pede para os alunos refletirem se o interesse econômico do governo na exploração deste combustível fóssil somente o beneficia:          Profa.: <i>“... eu tô dizendo assim, o pessoal falou o seguinte, se você para de usar tanto transporte que usa combustível o governo acaba perdendo porque ele não tá ganhando, mas é só o governo que vai tar sendo prejudicado? O que será que levou o nosso país deixar de lado essa parte de transporte de trem e optar por um transporte rodoviário?”</i>          Ax: <i>“Porque o próprio povo fatura com isso, porque tem quem trabalha em posto de combustível, tem quem vende os automóveis, tudo. Então não acho que simplesmente o governo vai perder, porque quem trabalha com isso também perde.”</i>          Ay: <i>“Sem contar as grandes empresas transnacionais, porque elas que trazem os veículos pra dentro do Brasil aí sairiam perdendo.”</i>          As reflexões continuam e caminham no sentido de pensar nos diferentes pontos de vista do problema e na viabilidade para que o transporte férreo aconteça, concluem que é necessário sua modernização, para que acompanhe a rapidez do mundo atual.</p>	<p>Fala: professora chama os alunos.</p>	<p>Alunos fixam a imagem na</p>
<p>Desenvolvimento do tema: um novo</p>	<p>Gerenciamento: professora chama</p>	<p>199</p>	<p></p>	<p></p>

grupo de alunos é chamado para apresentar trabalho.	outro grupo de alunos, os quais fixam a imagem na lousa.	199-249	A dimensão da ação (no reconhecimento e denúncia do problema) é anunciada na frase construída pelos alunos a respeito da imagem: <i>“Descaso da administração pública”</i> . O enfoque dado a esta dimensão na frase caminha para o aspecto da dimensão política, que irá direcionar o grande foco destas reflexões neste trecho e ao longo das próximas reflexões do projeto. A discussão deste tema leva à valorização da ação frente aos problemas da cidade, faz com que os alunos reflitam sobre a importância da participação política na vida de cada um.	Fala: A imagem trazida por este grupo leva a discussão sobre a questão da manutenção do asfalto na cidade e a atenção da prefeitura para com o mesmo. Neste momento a <i>dimensão política</i> nas discussões se mostra muito forte, a necessidade de fazer chegar os problemas da população aos governantes faz com que os alunos pensem a respeito do próprio papel como cidadão, no intuito de cobrar efetivamente dos representantes municipais melhorias na cidade. A organização coletiva de soluções, como protestos, publicação de imagens dos problemas nos jornais e na mídia fez parte das discussões. Os alunos insistem na necessidade de encontrar um meio de cobrança efetiva dos políticos sobre suas promessas e propostas de campanha. Nesse sentido a professora levanta a discussão de que não basta somente uma cobrança publicada no jornal, mas é preciso fazer-se presente nestas cobranças, como por exemplo, participando das sessões da Câmara dos Vereadores: <i>“será que se a população começasse a ser mais efetiva... não digo ir a população inteira porque não caberia, alguns representantes do bairro fossem realmente lá e fizessem uma pressão, eles não ficariam mais preocupados no sentido de, de repente, ó eu vou tentar fazer melhor porque tem uma eleição?”</i> . Os alunos concordam e demonstram grande interesse em participar de uma sessão da Câmara dos Vereadores da cidade, professora, muito animada, diz que irá junto com eles. Todos concluem a necessidade de diálogo com os representantes políticos sobre os problemas da cidade, pois muitas vezes estes não conseguem estar inteirados de todos os problemas, por isso há a necessidade da participação conjunta da população.	lousa.
	Conteúdos de ensino: Iniciam-se novamente os diálogos acerca da imagem e das reflexões do grupo.		Professora conduz as discussões, respeita as opiniões dos alunos (clima favorável aos posicionamentos) e destaca junto com eles a importância de participarem das decisões do município, nas sessões da Câmara dos Vereadores, cobrando destes por meio de protestos, notícias no jornal, e exercendo seu papel de cidadãos. Professora fica muito empolgada com o desejo de um grupo de alunos de participarem de uma sessão da Câmara de Vereadores do município, incentiva grandemente esta participação e diz que irá acompanhá-los. A dimensão da ação relativa à construção de valores vai se consolidar a partir desta visita à sessão da câmara, valorizando a		

			cidadania.	Professora elogia seus alunos novamente, proporcionando um clima afetivo e valorativo muito favorável.	Fala: Professora elogia novamente seus alunos, diz que está muito contente com a participação dos mesmos e a qualidade das discussões, diz que, muito feliz, irá contar para suas colegas do curso de formação continuada que “ <i>saiu até uma comitiva para a prefeitura</i> ”.	Alunos fixam a imagem na lousa.
Desenvolvimento do tema: outro grupo se dirige a frente da turma e traz uma nova imagem.	Gerenciamento: professora elogia os alunos	249-253			Fala: professora chama os alunos.	
	Gerenciamento: professora chama outro grupo de alunos, os quais fixam a imagem na lousa.	253				
	Conteúdos de ensino: professora conduz a discussão de uma nova imagem trazida por outro grupo de alunos.	253-335	Na frase construída por estes alunos a respeito da imagem, se destaca dimensão afetiva no sentido de reconhecimento das desigualdades sociais: “ <i>O mundo não é igual para todos</i> ”. Nesta frase os alunos destacam a questão social, chamando a atenção para as condições de trabalho da pessoa que está recolhendo lixo para reciclagem. No entanto a professora encaminha a discussão para o foco do papel de cada aluno na separação do lixo reciclável e destaca que este seria um caminho para a construção de uma cidade sustentável. Professora discute brevemente as condições de trabalho da pessoa que está recolhendo os produtos, fala sobre as cooperativas de reciclagem sem se aprofundar no assunto.	Fala: A imagem agora problematiza a questão dos catadores de lixo para reciclagem, as discussões caminham no sentido de refletir as contradições entre a importância da reciclagem e as condições de vida dos catadores, a questão social se faz presente no apelo inicial destas discussões. Entretanto a professora encaminha os diálogos direcionando-os para a importância da separação adequada do lixo, e que todos os alunos façam isso em suas casas. Professora reflete com os alunos sobre a questão do lixo: “ <i>E talvez, além de tudo, seria, a questão maior seria, de quem tá pegando ou de quem tá produzindo?</i> ”. Assim, as discussões caminham no sentido de refletir o papel de cada um na separação e reciclagem do lixo, o que muitas vezes não é feito por falta de consciência e preguiça das pessoas. As discussões não tocam na questão do consumismo. Volta-se a imagem e discutem as condições de trabalho dos catadores de materiais reciclados, professora fala brevemente sobre as cooperativas de reciclagem.		
Desenvolvimento do tema: continuando as discussões outra	Gerenciamento: professora chama um novo grupo. Pede silêncio.	335/337			Fala: chama um novo grupo, pedidos de silêncio, pois a aula está terminando.	Alunos fixam a imagem na lousa.

imagem é trazida por um grupo.	Conteúdos de ensino: uma nova imagem é trazida à discussão	335-364	A frase construída pelos alunos também traz um apelo afetivo, além de apontar para a dimensão da ação: <i>“Preserve a natureza que ela preservará você”</i> . Professora destaca nestas reflexões a importância de pensarmos na natureza juntamente à presença do homem, os alunos destacam que às vezes quando lembramos da natureza pensamos <i>“só na Amazônia”</i> , trazendo o tema para a dimensão local.	Fala: Os diálogos referem-se à FEENA, uma UC da cidade, os alunos dizem que escolheram a imagem devido sua beleza. A professora destaca na imagem que há construções também, então ressalta que na natureza também há a beleza pela presença humana. Salienta que a exploração de um local não precisa ser destrutiva, e os alunos dizem que neste caso o local poderia ser explorado para passeios com a família e piquenique.	
Fechamento: finalização da aula e apresentação do que será trabalhado na aula seguinte.	Procedimentos: professora dialoga sobre o trabalho da aula seguinte, conversa também sobre a disponibilidade de horários dos alunos para conversarem.	364-370		Fala: professora pede para que alunos pensem na carta-convite que irão fazer na próxima aula e diz os horários que estará na escola para conversar com os alunos sobre a ida à sessão da Câmara de Vereadores.	Alunos se dirigem até a mesa da professora.

**Mapa de Eventos – Profa. G – Rio Claro, cidade azul. Continua sendo? – 03/11/2010 – Duração gravação – 1h20min21seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Desenvolvimento do tema: e a finalizando a atividade da aula anterior os grupos de alunos apresentam as imagens e as discutem.	Gerenciamento: professora conversa com alguns alunos antes de iniciar atividades, pedidos de silêncio. Professora chama o grupo à frente e	1-5		Fala: professora chama a atenção de alguns alunos, conversa com um aluno que possivelmente está com conjuntivite.	A turma divide-se nos mesmos grupos da aula anterior. Alunos fixam a imagem na lousa.

	<p>fixa a imagem na lousa.</p> <p>Conteúdos de ensino: um grupo de alunos está a frente da turma para dar continuidade às apresentações da aula anterior, professora dá prosseguimento às reflexões.</p>	5-24	<p>A frase construída pelos alunos traz a dimensão valorativa e afetiva através de um sentimento negativo: <i>“Prédio não terminado foi abandonado por condições financeiras fazendo desgosto à sociedade”</i>.</p> <p>A professora busca destacar os problemas que este prédio abandonado pode causar à sociedade, e, por isso, a importância de os alunos e a sociedade estarem atentos a isto.</p>	<p>Fala: a imagem trazida por este grupo mostra uma construção de um imóvel inacabado e abandonado, os alunos e a professora refletem sobre os problemas a ele relacionados. Seja pela ocupação por moradores de rua, ou pelo perigo que representa com o apodrecimento das estruturas. Os alunos se preocupam com esta construção, a qual se localiza em frente à prefeitura do município. Os alunos sugerem que a construção seja retomada e no local se instale uma área de comércio, por ser uma boa localização.</p>	
<p>Desenvolvimento do tema: outro grupo de alunos é chamado logo após, dando continuidade à atividade das imagens.</p>	<p>Gerenciamento: professora chama os alunos à frente da turma</p> <p>Conteúdos de ensino: professora dá continuidade às reflexões sobre as imagens.</p>	24	<p>A frase construída por este grupo relata novamente a dimensão da ação na política: <i>“Desinteresse para o bem público”</i>. Esta visão é permeada por uma valorização do espaço público em contraposição ao provável desinteresse dos governantes ao cuidado com a mesma.</p>	<p>Fala: professora chama os alunos.</p>	Alunos fixam a imagem na lousa.
<p>Desenvolvimento do tema: professora se apropria da fala do aluno e levanta a discussão sobre áreas de lazer no município.</p>	<p>Conteúdos de ensino: professora reitera a fala do aluno e traz a discussão sobre áreas de lazer nos bairros dos alunos, os quais refletem sobre sua</p>	84-110	<p>Professora valoriza a fala de um aluno que relata uma situação pessoal sobre sua avó que limpou uma área e construiu um jardim – mostra-se presente um claro clima afetivo que envolve a relação professor-alunos.</p> <p>A professora se apropria da fala do aluno e traz novamente a valorização da dimensão das atitudes individuais e</p>	<p>Fala: o grupo chamado não possui a imagem junto a eles, neste caso descrevem-na, a pedido da professora. A imagem se trata de um terreno baldio com muito entulho, que os alunos do grupo dizem refletir o desinteresse do poder público em limpá-lo. Ao longo dos diálogos, que ocorrem de forma bastante intensa, os alunos citam que são os próprios cidadãos que jogam o entulho no terreno, prejudicando ainda mais o local, que era utilizado por algumas crianças para empinar pipa. Os alunos então sugerem que no local seja construída uma área de lazer, para que toda a população possa desfrutar do local.</p>	



	importância e cuidado.	110-175	coletivas dos alunos.	relata a iniciativa de sua avó em um terreno. A professora, apropriando-se da fala do aluno conclui: “será que se a população não se juntar e não ir atrás disso, não fariam dessas áreas lugares adequados?”.	Alunos fixam a imagem na lousa.
Desenvolvimento do tema: da continuidade, outro grupo é chamado à frente para a apresentação	Conteúdos de ensino: professora conduz as discussões e reflexões junto aos seus alunos. Nestes turnos de falas a professora se apropria das vozes dos alunos para a condução e exploração de temas pertinentes ao conteúdo e objetivos do projeto. A dimensão valorativa é destacada pela professora, questionando os alunos sobre a ligação afetiva que atribuem ao local e a importância desta para sua valorização e cuidado.	110-175	<p>Em relação a esta imagem a discussão leva alunos e professora à reflexão sobre os problemas que uma atitude inadequada pode trazer à cidade. Um aluno, a partir destas reflexões, assinala que não é somente preciso culpamos os governantes pelos problemas das enchentes, mas que muitas vezes este decorre da falta de responsabilidade de cada pessoa em um determinado problema.</p> <p>A partir desta dimensão pessoal/individual a professora conta aos alunos um exemplo de sua própria vida a fim de mostrar a importância do papel responsável de cada pessoa, da “consciência” de cada um.</p> <p>Aproveitando o clima presente na sala de aula um aluno apresenta um exemplo relacionado ao da professora, que assistiu em um programa de televisão (clima afetivo).</p> <p>A professora enfatiza a importância da “mobilização” de cada pessoa até em pequenos detalhes, visto que todos eles são importantes para a construção de uma cidade sustentável.</p> <p>Professora destaca a importância de <i>conhecerem</i> o local para que se envolvam afetivamente com ele, para que tenham “<i>carinho</i>” e “<i>cuidado</i>” pelo mesmo, a fim de valorizá-lo. Explora este aspecto e dá exemplos aos alunos, e indagando-os, diz que existe a dimensão tanto individual quanto</p>	<p>Fala: a imagem trazida por este grupo retrata um bueiro tampado devido ao mau cheiro. As reflexões sobre este problema caminham no sentido da questão das enchentes que podem ser ocasionadas por esta prática. Assim, professora sinaliza aos alunos sobre a responsabilidade de cada um sobre o próprio lixo. Com isso um aluno conclui sobre a própria dimensão política e responsável de nossas ações: “<i>Entra naquela questão, o pessoal fala assim, ah, porque tem enchente que é culpa do governo. Será que é só culpa do governo, eles jogam lixo, eles entopem o bueiro, eles que tampam o bueiro. Ai depois é só culpar o governo? Que tem a sua parcela de culpa, tem, mas não é...</i>”.</p> <p>A professora valoriza esta fala e continua as reflexões neste sentido, extrapolando a questão para a cidade de São Paulo, onde se observa o problema do lixo nas enchentes. Neste momento, a professora aproveita para contar aos alunos um caso pessoal sobre a questão do lixo e suas atitudes em relação ao lixo em frente de sua casa, relatando que é da responsabilidade e consciência de cada um, não somente do varredor de rua. Alunos se sentem à vontade e também relatam algumas experiências pessoais relacionadas a este fato. Nestes relatos a professora conclui que cada pessoa deve ter a consciência sobre suas ações.</p> <p>Professora conclui em uma fala, posicionando-se sobre a questão da mobilização pessoal para a resolução dos problemas, pondera a importância de cada pessoa ter a consciência a respeito de seu papel na sociedade, principalmente visando neste papel a construção de uma cidade sustentável, como no exemplo: “<i>pensando no meio ambiente, pensando na.... será que esses detalhes, apesar de, a gente, às</i></p>	

<p>Desenvolvimento do tema: um novo grupo é chamado à frente da turma para apresentações.</p>	<p>Gerenciamento: professora chama um grupo à frente da turma e pede silêncio aos alunos.</p>	<p>176-177</p>	<p>coletiva nos problemas, mas que é necessário dar o primeiro passo, conhecendo, valorizando e cuidando do local. Professora assume explicitamente sua posição quanto à dimensão afetiva para a valorização do lugar. Esta posição está ligada à dimensão dos conhecimentos.</p>	<p><i>vezes, pensar que são pequenos, será que eles não são importantes?’. Refere-se, então, assumindo explicitamente uma posição valorativa, a importância de conhecer os locais para que possamos valorizá-lo também afetivamente: “Eu não conheço, eu não tenho carinho por ele, alguma coisa assim, será que a condição de cuidado é a mesma de quando a gente conhece a origem, conhece pra que que serve, como que funciona, o que que vocês acham pessoal? Por exemplo tem uma praça que eu conheço o local, eu utilizo aquele local, eu conheço a origem dele, ou num lugar uma praça que eu nunca vi, não conheço, nunca participei, vocês acham que o cuidado é o mesmo, que as pessoas têm o mesmo cuidado?’, e também: “o conhecer é ter um vínculo com aquele lugar, por exemplo”, e, indagando, mais uma vez os alunos, leva-os a pensar: “O que que vocês acham que leva, às vezes, uma pessoa ou uma população cuidar mais de um lugar ou não?” A professora exemplifica suas falas através do Museu da cidade, que foi incendiado, e da FEENA, como um patrimônio dos municípios. Os alunos parecem não entender aonde a professora quer chegar, em um primeiro momento, parecem estranhar estas falas da professora, mas depois alguns começam a emitir sua opinião a respeito, concluindo que este envolvimento depende do local a ser cuidado, se é de interesse da população, e também se há mais de uma pessoa mobilizada a fazê-lo, outros podem ajudá-la. Ao fim, alguns alunos concordam com a professora (“Eu acho que é assim, quem cuida é porque gosta, não é à toa que cuida”), outros continuam refletindo a respeito.</i></p>	<p>Alunos e professora fixam a imagem na lousa.</p>
<p>Fala: professora e aluno que irá apresentar pedem silêncio à turma.</p>					

	<p>Conteúdos de ensino: professora dá prosseguimento às falas dos alunos sobre as imagens, conduz as discussões.</p>	178-225	<p>Os alunos dizem ter escolhido esta imagem, pois, chamou-lhes a atenção por ser esteticamente feia (o lixo, as pichações, local serve de abrigo a moradores de rua).</p> <p>Os alunos chamam a atenção que este local sofre com a falta de interesse dos governantes e também da população. Referem-se aos mendigos que ali pernoitam, e, neste caso a dimensão de valores permeia juntamente a dimensão estética e a questão social.</p>	<p>Fala: esta imagem chama a atenção para um pontilhão mal cuidado, com falta de infraestrutura, pichações e lixo, local este, onde muitas pessoas passam durante todo o dia. E, neste caso, sendo um local público é de responsabilidade dos governantes, segundo a professora e os alunos. Os alunos apontam que o local se tornou um espaço para os moradores de rua dormirem e que as pichações deixam o local com aparência suja. A proposta sugerida pelo grupo é de limpeza do local, pintura e retirada dos moradores de rua para um local apropriado.</p>	
<p>Apresentação de um novo tópico: professora propõe uma nova atividade aos alunos.</p>	<p>Conteúdos de ensino: professora explica aos alunos como será a nova atividade.</p> <p>Problematiza uma imagem por ela escolhida e discute com os alunos como seria uma exploração sustentável para a mesma.</p>	225-285	<p>Professora valoriza as falas e ideias dos alunos a respeito do tema e constrói junto com eles problemas e soluções, refletem juntamente as diferentes partes do problema apresentado como exemplo.</p>	<p>Fala: Professora dialoga com os alunos explicando que agora irão novamente voltar-se para a imagem escolhida e discutir como poderiam alcançar a solução juntos. Dá um exemplo deste trabalho aos alunos através da imagem da FEENA, relembrando sua análise realizada na aula anterior, reflete com eles os principais pontos levantados na discussão e propõe mais alguns. Os aspectos destacados pelos alunos e a professora para que a FEENA seja um espaço mais utilizado pela população referem-se à segurança e à preservação da floresta. Neste momento a professora toma explícita a contradição entre a exploração ou não do local, pois se há uma maior abertura à visitação e uso do local pela população há também maiores riscos à sua preservação, mas também ao mesmo tempo todos concordam que a FEENA não deve ficar fechada aos moradores e visitantes. Neste caso os alunos assumem que a FEENA é um local onde as pessoas buscam um lazer mais tranquilo, sem que haja a necessidade de realização de eventos mais agitados, por isso é possível conciliar esta abertura à população.</p>	
<p>Apresentação e desenvolvimento de um novo tópico: professora explica e realiza uma nova</p>	<p>Gerenciamento: professora chama a atenção dos alunos.</p>	289/ 293/ 307/ 309/ 321		<p>Fala: pedido de silêncio pela professora pedindo aos alunos para se concentrarem na atividade proposta, senão não haveria tempo para finalizá-la em sala de aula.</p>	

atividade com os alunos.	<p>Conteúdos de ensino/ Trabalho específico com valores: a partir da problematização anterior a professora propõe aos grupos de alunos a realização de uma carta-convite à população. Ao propor esta atividade a professora promove o trabalho específico com valores, em que a dimensão da ação é central, e acima de tudo colocada em prática.</p>	<p>283-425</p> <p>Professora valoriza a participação dos alunos na dimensão da ação, através da elaboração de uma carta-convite à população, problematizando e convocando a resolução dos problemas anteriormente destacados. Esta atividade é muito bem explorada pela professora, que apresenta e discute as diferentes formas de mobilização que os alunos podem empregar. Reflete junto com eles sobre a importância e a necessidade de informarem a população sobre o problema (<i>“Pensem que essa carta alguém vai ler e ela vai se interessar nesse projeto, mas o que ela pode ajudar, o que ela pode fazer?”</i>), chamarem à discussão conjunta (<i>“É isso que eu quero, eu quero que vocês proponham para a população se virar”</i>), para depois tomarem alguma decisão e/ou ação (<i>“Isso, agora pensa, como que a população pode ajudar vocês? Será que através de reunião, manifesto, o que a população poderia fazer? Reuniões? Manifesto?”</i>). É visível e intencional a proposta da professora para que os alunos tomem consciência da dimensão da ação no trabalho com valores. Ela ressalta ainda importância do dever e responsabilidade em cumprir o que se propõem a fazer: <i>“se essa carta for colocada no jornal, ela vai ter que ser executada, não dá para a gente fazer um apelo e não executar. Então aí nós vamos escolher dentro todas as cartas apelo uma carta que a gente possa trabalhar encima dela, tá?”</i>.</p>	<p>Fala: Professora explica maiores detalhes da atividade aos alunos, propõe imaginarem que a carta-convite será publicada no jornal chamando a atenção para a solução de algum problema. Cada grupo fará a própria carta explicitando o conteúdo do problema apontado na própria imagem, incentivando a população a solucioná-lo de maneira coletiva. Professora reflete junto com os alunos as melhores maneiras de se expressar nesta carta, a melhor forma de chamar a atenção e de motivar a população à participação: <i>“Pessoal, não é só alertar do problema, o que que a sociedade vai poder fazer para resolver esse problema”</i>; <i>“Não é só detectar o problema, que solução que vocês gostariam que a sociedade, junto com vocês pudessem resolver esse problema, pensando que vocês vão encabeçar esse movimento, tá?”</i>. Assim, a professora conduz as discussões entre os alunos, fazendo-os pensar a importância de esta ação ser orientada criticamente e baseada no conhecimento prévio do problema a ser discutido, pois devem estar cientes dos problemas e de diferentes visões de mundo das pessoas, e também devem explicitar de maneira detalhada como a população pode participar e se integrar a este movimento. Exemplifica aos alunos como poderia ser esta carta, supondo um problema no entorno da escola. Alunos compreendem a proposta e participam ativamente dos trabalhos refletindo e realizando diferentes propostas nas cartas para que a população participe nas decisões e ações para a solução de cada problema levantado, momentos de intensos diálogos e discussões entre os alunos e a professora. Um dos alunos tem a ideia de fazer um blog na Internet para que as pessoas possam discutir sobre os problemas, outro aluno propõe um mutirão de limpeza, outro ainda levanta a proposta de realizar uma assembleia com os moradores para discutir os problemas.</p>	<p>Professora percorre a sala de aula visitando todos os grupos de alunos, tirando dúvidas, dando sugestões e dialogando com eles.</p>
--------------------------	--	---	---	--

<p>Fechamento: da aula, discussões finais sobre o projeto.</p>	<p>Gerenciamento: professora pede aos alunos que entreguem a ela a atividade realizada. Conversa com os alunos sobre a revisão que fará para o SARESP nas próximas semanas, também fala sobre a continuidade do projeto.</p>	<p>426-442</p>	<p>Fala: pedidos da professora para que os alunos vão finalizando a atividade e para que a entreguem. Explica como será a revisão para o SARESP. Diz aos alunos que irá voltar a esta atividade depois que passar a semana do SARESP, quando será feita a escolha da carta a ser publicada. Algumas conversas paralelas ocorrem.</p>	
<p>Procedimentos: diálogo entre um aluno e a professora sobre a participação de uma sessão da Câmara dos Vereadores.</p>	<p>443-463</p>		<p>Fala: Um aluno vem conversar com a professora sobre a ida à Câmara dos Vereadores e sua proposta de fala sobre sustentabilidade. A professora o orienta sobre a importância de não somente criticar, mas ter um foco e apresentar propostas claras aos governantes. O aluno diz: “Então, eu acho que aí a nossa base pode ser a sustentabilidade e a educação, trabalhar com esses dois pontos, porque é o que a gente [xxx].” A professora concorda e o leva a refletir em outros aspectos do que nós mesmos podemos fazer antes de cobrarmos atitudes dos governantes. A aula é finalizada e uma reunião fica marcada com os alunos para discutir melhor estas propostas de participação na Câmara dos Vereadores.</p>	<p>Aluno se aproxima da professora para uma conversa mais individual.</p>

### APÊNDICE B – MAPAS DE EVENTOS DAS AULAS DA PROFESSORA L

**Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 22/10/2010 – Duração gravação – 51min17seg.**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução ao tema: professora conversa com os alunos sobre o projeto. Apresenta o vídeo para as reflexões iniciais.	Gerenciamento: de pedidos de silêncio, explicações gerais sobre o projeto. Preparação para a apresentação do vídeo.	1		Fala: professora pede silêncio aos alunos, explica que eles foram escolhidos para a participação no projeto, fala de onde este se origina e diz sobre a presença da pesquisadora na sala de aula com as filmagens. Pedidos de silêncio e colaboração dos alunos antes da apresentação do vídeo, pois o som deste é muito baixo.	
	Procedimentos: apresentação do vídeo, pedido aos alunos para que prestem atenção e o analisem.	1		Fala: professora pede aos alunos que prestem bastante atenção no vídeo, que o analisem e vejam as diferenças entre as imagens.	
Desenvolvimento do tema: discussões e reflexões acerca do conteúdo da apresentação do vídeo.	Conteúdos de ensino: professora dialoga com os alunos a respeito de suas impressões sobre o vídeo.	2-17	Professora valoriza a fala dos alunos e pede para falarem o que puderam perceber no vídeo (estabelecimento de um clima favorável aos posicionamentos). Professora pede que os alunos comecem a ver com outros olhos na segunda vez o vídeo, valorizando as impressões pessoais e as sensações dos alunos.	Fala: professora dá início às reflexões sobre o vídeo, orientando os alunos para perceberem diferentes tipos de alimentos durante a apresentação. Muitos alunos participam do diálogo, falando juntos. Professora conduz a discussão chamando a atenção para aspectos contidos no vídeo, tal como a poesia e a música de fundo. Decide então passar o vídeo novamente: “ <i>comecem a ver com outros olhos, analisando que tipo de comida, analisando que... o quê que fala música, analisando... depois eu vou ler mais um trecho um pouquinho maior dessa poesia, tá bom?</i> ”.	Professora caminha pela classe.
Desenvolvimento do tema: nova apresentação do vídeo com discussões e reflexões	Conteúdos de ensino: passando novamente o vídeo, professora vai discutindo junto com os	18-44	Professora encaminha a discussão sobre os aspectos da produção dos alimentos e através da leitura da poesia que mostra claramente este fato. Após a leitura da poesia a professora fala sobre a importância de sabermos	Fala: professora chama a atenção dos alunos para os alimentos saudáveis, a beleza dos alimentos e os locais de alimentação, pontos que deseja levantar na discussão. Pede para uma aluna ler a poesia para a turma. Muitas reflexões iniciam-se motivadas pela professora, que problematiza a questão tratada na	

<p>simultâneas. Leitura e discussão da poesia “Açúcar” de Ferreira Gullar.</p>	<p>alunos os aspectos que considera importante. É realizada também a leitura da poesia com os alunos.</p>	<p>de onde vem a comida de nosso dia a dia, se ela é bonita, se ela é colorida, quem preparou aquela comida, “se ela foi industrializada, que tipo de indústria, que tipo de processamento foi utilizado pra chegar aquele alimento até o supermercado”.</p> <p>Há também a reflexão sobre a questão de quem produziu estes alimentos, encaminhando-se para a questão social. Nestas falas a professora torna explícita as contradições entre o processo de produção dos alimentos, a mão de obra e a questão ambiental. Contextualiza esta relação ao dar exemplo dos cortadores de cana que trabalham na região e posiciona-se apresentando a problemática aos alunos. Este é um foco que se destaca a dimensão dos conhecimentos no trabalho com valores, mas também aliado à dimensão da apreciação estético/afetiva, pois as reflexões iniciaram-se com a apreciação de um vídeo e a leitura de um poema.</p> <p>Quando os alunos se mostram inibidos a professora destaca que ali é uma roda de conversa, uma roda de amigos, sinalizando para uma abertura e disposição em manter um clima afetivo e aberto às ideias dos alunos.</p> <p>Valorização da questão social nas discussões sobre o tema da alimentação</p>	<p>poesia: “<i>Olha quantos aspectos nós podemos pensar; se aquela comida foi plantada em um quintal, se aquela comida é... aquele alimento veio de uma plantação extensa, ampla, aquelas imensas fazendas, se teve que devastar, cortar árvores, pra fazer uma plantação naquela fazenda, ou se é de uma pequena chácara, ou se é de pequenos.. produtores, ou se precisou colocar adubo na terra pra plantar aquela, aquele tipo de alimento, ou se aquele alimento precisou de venenos pra combater pragas, pra fazer aquele fruto bonito, aqueles grãos bonitos; então que tipo... ou se precisou de insumos químicos, se precisou de conservantes, se tem produtos químicos ali pra dar sabor, pra dar cor.</i>”</p> <p>Os alunos concordam com a professora, mas não avançam nas discussões, parecem ainda tímidos frente a presença de outra pessoa na sala de aula. Professora procura dar prosseguimento às reflexões e coloca mais um importante ponto da questão da alimentação, falada na poesia e que se vincula com a questão social: “<i>Mas aquele açúcar teve todo um processo até chegar dentro daquele pote, daquele açucareiro que está dentro da casa de vocês. Pra chegar aquele açúcar até ali; onde foi comprado, como foi produzido, como é que é feito aquele açúcar, como foi industrializado, e aquelas usinas, que planta-se a cana-de-açúcar, aqueles trabalhadores, aqueles trabalhadores que trabalham, que a gente fala, cortador de cana, né?</i>”.</p> <p>E, continuando, problematiza ainda mais a questão: “<i>Principalmente aqui na região aqui, desde aqui, Piracicaba, aqui tem muitos canaviais imensos, que tem aqueles trabalhadores que vão lá, que acordam cedo, vocês sabem que esses trabalhadores que cortam cana é... muitas vezes se machucam pra cortar cana; acordam cedinho, 5 horas da manhã pra fazer aquele corte da cana, ou também tem aquele outro aspecto, que hoje em dia tem muitos lugares, que o corte da cana é feito por máquinas, é feito por tratores, e aquele trabalhador que antes cortava a cana, muitos</i></p>
--	---	--	---

Desenvolvimento do tema: alunos começam a participar mais das discussões e refletir sobre os aspectos problematizados até o momento.	Conteúdos de ensino: professora conduz a discussão, alunos passam a participar mais destas.	45-61	A professora valoriza e destaca a fala de uma aluna que apresenta a contradição de que mesmo um alimento considerado saudável (verduras e legumes) pode ter agrotóxico. Alguns alunos lembram que chamou-lhes a atenção no vídeo algumas frutas que podem ser desenhadas e virar arte, que as crianças podem se alimentar brincando – foco na dimensão estética na construção de valores. Professora pede para que os alunos falem sobre os sentimentos que tiveram ao verem o vídeo, focando na dimensão afetiva dos valores.	<p><i>desse trabalhadores perderam emprego também. Foram substituídos por máquinas. Então olha quantos aspectos nós podemos ver até chegar aquele açúcar branquinho em casa, que adoça o nosso café, que adoça o nosso leite.”.</i></p> <p>A professora, a partir de todos estes aspectos apontados, posiciona-se frente à questão ambiental e social, explicita as graves contradições na produção de alimentos em nosso país. Então, pede para que os alunos falem e participem com suas opiniões, pede para que não fiquem inibidos, pois estão em uma roda de conversa.</p>	Professora percorre a sala de aula e aproxima o gravador de voz dos alunos que participam das falas.
Desenvolvimento do tema: continuidade das discussões, professora relembra o trabalho pedido em uma aula anterior, a respeito do tema.	Conteúdos de ensino: professora dialoga com os alunos sobre as diferenças de alimentação, relembra-os de um trabalho pedido anteriormente, uma entrevista	62-89	Professora novamente fala de sentimentos, expõe sua posição e intenção explicitamente, insistindo na importância da troca afetiva e da exposição da percepção dos alunos em relação ao tema. Professora valoriza a fala de uma aluna, destacando-a e explorando-a, a qual relembrou um documentário em que o protagonista ingere somente alimentos do tipo <i>fast-food</i> . Nestas	Fala: os alunos participam mais nas discussões e levantam algumas importantes reflexões: que mesmo os alimentos considerados saudáveis podem não o ser, pois levam agrotóxicos em sua produção. Outro aluno chama a atenção para a beleza da arte feita com alimentos. Professora incentiva ainda mais a participação dos alunos, relembra que estão em uma roda de conversa entre amigos, para não ficarem inibidos perante o gravador. Questiona os alunos que sentimentos mobilizaram-nos ao verem o vídeo. Aluna diz que ficou mobilizada com a questão dos trabalhadores nos canaviais.	Professora anda por toda a classe.



Desenvolvimento do tema/desenvolvimento de uma nova atividade: continuidade das discussões, professora faz uma pesquisa com os alunos sobre seus hábitos alimentares.	com pessoas mais velhas, sobre seus hábitos alimentares.	90-153	reflexões questiona os alunos sobre as influências da alimentação na vida das pessoas, e valoriza a alimentação saudável em sua fala.	discussão, relatando as consequências deste tipo de dieta. Aproveitando as discussões a professora questiona os alunos: “ <i>Será que a alimentação influencia no comportamento diário das pessoas?</i> ”. Os alunos concordam e, nas mediações a seguir, a professora, por meio deste argumento, conduz os alunos à valorização de uma alimentação mais saudável.	Nesta atividade os alunos ficam muito empolgados e a professora pede silêncio por diversas vezes, fazendo gestos com a mão e sons. Professora anda por toda a classe.
Procedimentos: professora encerra as discussões e expõe aos alunos a proposta de trabalho para a próxima aula.	Conteúdos de ensino: professora decide fazer uma pesquisa informal com os alunos sobre seus hábitos alimentares. Pede que levantem a mão em cada item alimentar por ela mencionado. Associa os números às porcentagens, uma aproximação do conteúdo à sua disciplina	154-159	Valorizando e incentivando uma maior participação dos alunos, a professora propõe uma enquete para explorar os hábitos alimentares dos alunos.	Fala: professora questiona os alunos sobre sua frequência do consumo de água, pede para que levantem a mão, associa este número à porcentagem – mostrando a importância da ligação com a disciplina por ela ministrada. Novamente a professora indaga os alunos, agora sobre o consumo de refrigerante, seguindo a mesma condução questiona-os também sobre o consumo de frutas, bolachas, chicletes, balas e chocolates. Professora anuncia que na próxima aula trará para comparar com seus alunos uma pesquisa sobre os hábitos alimentares de outros jovens. Questiona os alunos se estes hábitos por eles apontados fazem bem à saúde, eles dizem que não, mas que é gostoso.	
Fechamento da aula: professora finaliza a aula, dizendo o que farão na próxima aula.	Procedimentos: professora encerra as discussões e expõe aos alunos a proposta de trabalho para a próxima aula.		Professora fala sobre a importância que este dia e esta atividade tiveram para a sensibilização quanto ao assunto. Professora destaca a importância de se atentarem à limpeza da sala de aula e pede para que os alunos recolham os papéis que estão no chão: “ <i>Tem muito lixo no chão, muitos papéis de bala no chão, por favor, vamos ajudar agora na limpeza da sala.</i> ”.	Fala: professora diz que irá comparar os dados do consumo alimentar dos alunos com outra pesquisa. Diz que este dia do projeto que viveriam foi somente uma sensibilização sobre o assunto. Explica também que este projeto está sendo desenvolvido em outra escola e em outras turmas de diferentes disciplinas. Nesse momento, a professora e os alunos agradecem a coordenadora pedagógica da escola que estava assistindo à aula, a qual foi responsável pela produção do vídeo assistido na aula. Professora relembra os alunos sobre a realização do trabalho da entrevista já pedido na aula anterior, pesquisando as diferenças da alimentação de antigamente em relação à atual, com pessoas mais velhas. Finaliza a aula.	

Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 27/10/2010 – Duração gravação – 1h08min36s.

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Revisão: professora relembra os alunos sobre o projeto e as atividades que realizaram na aula passada.	Gerenciamento: de pedidos de silêncio, explicações gerais sobre o projeto.	1		Fala: professora pede silêncio aos alunos, relembra o projeto iniciado na aula passada.	
Apresentação de um novo tópico: professora apresenta aos alunos a atividade que farão nesta aula.	Procedimentos: professora entrega questionários aos alunos, dá instruções de como preenchê-lo, pedidos de silêncio.	1/3/4		Fala: pedidos de silêncio. Pede para um aluno recolher todos os questionários respondidos. Pedidos aos alunos, dizendo que a colaboração deles é imprescindível no momento da análise das respostas.	Professora se movimenta por toda a classe entregando e recolhendo os papéis.
Desenvolvimento da atividade: aprofundamento da atividade do questionário.	Conteúdos de ensino: professora apresenta e explica aos alunos atividade de irão fazer agora.	1-4	Professora fala sobre a importância de os alunos responderem com sinceridade o questionário, para que ele represente fielmente a realidade deles, e que por isso, não precisam identificar-se nos papéis.	Fala: professora dá explicações de como será a feita a atividade, um questionário em que os alunos responderão com “X” a opção que corresponde à frequência com que consomem determinados alimentos.	
Desenvolvimento da atividade: aprofundamento da atividade do questionário.	Conteúdos de ensino: professora explica aos alunos que irão analisar suas respostas ao questionário por meio da realização de um gráfico.	4-16	Valorização da participação dos alunos.	Fala: professora pede ajuda aos alunos para desenhar a tabela na lousa, pede também para que contem junto com ela as frequências assinaladas para que construam o gráfico.	Professora desenha uma tabela na lousa, igual ao questionário feito entre aos alunos.
	Gerenciamento: de pedidos de silêncio. Professora pede	12/16		Fala: professora pede silêncio aos alunos. Pedido para que uma aluna a ajude na contagem de alguns questionários, enquanto isso vai contando outros.	Professora vai anotando os números contabilizados

Desenvolvimento da atividade: aprofundamento da atividade do questionário através de sua análise e construção de um gráfico.	ajuda a uma aluna na contagem das frequências assinaladas.	17-121	Enquanto a professora constrói os gráficos, faz considerações sobre o que eles mostram, dizendo a importância do consumo de alimentos saudáveis, sinalizando que o gráfico poderia ser diferente, se houvesse um maior consumo destes pelos alunos. Ao mesmo tempo a professora também faz observações em relação ao consumo de alimentos considerados não saudáveis, mostrando no gráfico que este também poderia ser diferente – valorização a partir da dimensão dos conhecimentos nas analogias com o gráfico. Valorização da participação dos alunos.	Fala: com o término da tabulação dos dados, professora pede aos alunos que analisem atentamente junto com ela os dados da tabela construída. Professora anuncia que com estes dados irão construir um gráfico de colunas para analisarem o consumo – temos aqui a transposição de uma linguagem em outra na análise dos dados, mediada pela matemática. A construção do gráfico é realizada juntamente com os alunos, a professora pede opinião a eles de como fazer a legenda e quais dados colocar em determinadas posições no gráfico. Constatando um consumo menor de alimentos saudáveis (verduras, legumes, frutas e sucos naturais) a professora questiona os alunos se é importante ou não o consumo destes. Os alunos concordam ser importante, e assim a professora diz que a coluna do gráfico representada por estes alimentos deveria ser maior. Sobre o consumo de alimentos considerados pouco saudáveis (refrigerantes, balas, chicletes, chocolate e bolachas) a professora também questiona os alunos sobre o consumo destes. Os alunos dizem ser gostoso, mas que não faz bem à saúde. Após o final do desenho do gráfico, professora pede atenção aos alunos para a análise comparativa dos dados deste, pedindo para que olhem para os alimentos e frequências que mais se destacaram.	na tabela desenhada na lousa.
	Gerenciamento: pedidos de silêncio	19		Fala: professora pede silêncio aos alunos.	
Apresentação de um novo tópico: professora conversa com os alunos sobre o papel da propaganda no	Gerenciamento: professora pede silêncio, prepara a projeção de uma pesquisa. Conteúdos de ensino: professora	122/145/152	O questionamento posto pela professora faz os alunos refletirem	Fala: pedidos de silêncio. Professora pede ajuda à coordenadora pedagógica que estava acompanhando a aula, para a projeção da pesquisa.  Fala: professora conversa com os alunos e os questiona: “ <i>O quê que será que nos leva a consumir os</i> ”	Professora prepara o telão e o aparelho multimídia.

<p>consumo de alimentos.</p>	<p>discute e problematiza a questão da propaganda com os alunos, trazendo algumas reflexões sobre o tema.</p>		<p>sobre o que os leva a consumir os alimentos. Neste momento a professora leva-os a pensar sobre o papel da propaganda e no incentivo ao consumo de certos alimentos. Há um explícito posicionamento da professora acerca da influência que a propaganda possui nas decisões de consumo dos alimentos. Como no exemplo: <i>“Será que tem aí uma certa propaganda por trás dessas coisas?”</i>. A professora busca desenvolver a construção de um pensamento crítico nos alunos, para que valorizem o que está além da propaganda, além dos incentivos de consumo do mercado, que pensem primeiramente em alimentos que façam bem à saúde.</p>	<p><i>alimentos?”</i>, pensando na influência das propagandas para o consumo de alimentos. Entretanto, um aluno prontamente responde à pergunta da professora: <i>“A fome”</i>. Percebendo a interpretação de outro sentido pelo aluno a professora releva dizendo que a fome é um dos fatores, mas direciona as reflexões para que os alunos sobre o que os leva a consumir os alimentos. Os alunos associam bastante o consumo de verduras e legumes <i>“pra quem não quer engordar”</i>. Continuando os diálogos a professora novamente indaga os alunos sobre o que os leva a consumir, por exemplo, balas e chicletes e lanches tipo <i>fast food</i>, e lança a pergunta: <i>“Será que tem aí uma certa propaganda por trás dessas coisas?”</i>. Os alunos concordam e a professora continua: <i>“As propagandas; não aparecem aqueles sanduíches enormes nas propagandas, (...) E na hora de comer? A gente pega aquilo lá, parece até que decepiona, não é?”</i>. Posicionando-se criticamente frente às propagandas a professora demonstra aos alunos a preocupação em problematizá-las naquele momento, e conclui: <i>“então a propaganda nos leva sim a consumir certos alimentos, e nem sempre esses alimentos fazem muito bem pra nossa saúde.”</i></p>
<p>Desenvolvimento do tema: professora dá continuidade às discussões e apresenta aos alunos uma pesquisa feita pelo Instituto Datafolha sobre consumo de alimentos na infância.</p>	<p>Conteúdos de ensino: professora apresenta aos alunos uma pesquisa feita ao relacionar o consumo de alimentos na infância. Professora conduz as reflexões sobre a pesquisa.</p>	<p>152-166</p>	<p>Professora mais uma vez se posiciona explicitamente contra um padrão de consumo de alimentos considerados não saudáveis, e aponta reflexões aos alunos para repensarem esta prática. Parte da dimensão dos conhecimentos trazidos na pesquisa e alia-os aos dados concluídos nos questionários respondidos pelos alunos. Mais uma vez a professora chama atenção para a influência negativa das propagandas no incentivo ao consumo, com alimentos que nem sempre são o que parecem ser nas imagens.</p>	<p>Fala: Professora apresenta a pesquisa aos alunos, denominada <i>“Consumismo na infância”</i>, explica aos alunos como foi realizada a pesquisa e anuncia que os pesquisadores concluíram um resultado <i>“interessantíssimo”</i> sobre ela, o de que as crianças pesquisadas entre 3 e 11 anos pedem em primeiro lugar a seus pais a compra de alimentos como: <i>“chocolate, chiclete, doce, bala”</i> e em segundo lugar a compra de brinquedos. Então a professora problematiza mais uma vez o assunto, mostrando a importância das reflexões perante este: <i>“Então se nós pensarmos em termos de propaganda imaginem que se o maior pedido é em relação à alimentação, nós temos que pensar que temos que ter uma preocupação enorme sobre o que nós estamos ingerindo, o que nós estamos</i></p>

				<p><i>consumindo</i>". Neste momento os alunos estão bastante atentos e fazem poucos comentários.</p> <p>A professora destaca uma frase da reportagem: <i>"As propagandas que aparecem na TV influenciam os filhos na escolha dos presentes que eles pedem. As propagandas levam as crianças a serem consumistas."</i>, ressaltando que muitas vezes as propagandas mostram o que o alimento não é: <i>"coisas assim que parece na propaganda lindo, grande, bonito, na hora que você vai comprar, aquele negocinho pequenininho que não... não mata a fome"</i>.</p> <p>Fala: professora pede silêncio aos alunos.</p>	
		Gerenciamento: pedidos de silêncio	166		
Desenvolvimento do tema: professora dá continuidade às discussões.		Conteúdos de ensino: professora dá prosseguimento às reflexões, agora pensando em quais consequências os hábitos alimentares podem trazer à saúde.	166-172	A discussão sobre a valorização da alimentação saudável envolve mais uma vez a dimensão dos conhecimentos, quando são trazidas para a reflexão as doenças que uma alimentação não balanceada pode causar.	Fala: A partir das reflexões das pesquisas realizadas, a professora dialoga com os alunos sobre o que os hábitos alimentares ali constatados podem acarretar. Os alunos citam diversas doenças e também a obesidade. A professora então finaliza as discussões concluindo: <i>"nós temos que ver também que a saúde, pra nós termos uma saúde plena, uma saúde melhor, vem de também, nós temos que comer coisas saudáveis, coisas que são nutritivas, coisas que têm vitaminas. Comendo coisas que não são saudáveis só vai acarretar cada vez um corpo mais doente, um corpo mais obeso, um corpo que não... não vai retratar saúde, né?"</i> .
		Gerenciamento: pedidos de silêncio.	172		Fala: professora pede silêncio aos alunos.
Apresentação de um novo tópico: professora propõe uma nova atividade aos alunos, a fotografia de frutas, para a realização de uma propaganda.		Gerenciamento: professora pede ajuda a alguns alunos para o desmontar o aparelho multimídia e o telão. Pede para que os alunos se dividam em	172/ 174/ 178		Fala: pedidos de ajuda a alguns alunos; pedidos à turma para que se dividam em grupos de 6 ou 7 alunos. Pedidos de silêncio.
					Professora monta uma mesa com uma bandeja contendo diversas frutas.

	<p>grupos, organiza a atividade e pede silêncio.</p> <p>Procedimentos/ Trabalho específico com valores: professora explica aos alunos como será a atividade e o objetivo desta. A atividade é um trabalho específico com valores, pois os alunos envolvem-se esteticamente e afetivamente com as frutas, ao tirarem fotos. Também ao desenvolverem a propaganda, refletem envolvendo as três dimensões do trabalho com valores.</p>	174-178	<p>Professora toma explícita a valorização de uma alimentação saudável através das frutas, a partir da vivência dos alunos nesta atividade. Ao realizarem esta campanha incentivando a alimentação saudável, os alunos tiraram fotos envolvendo-se afetivamente com as frutas, buscando na dimensão estética a melhor forma de representação das mesmas. A busca desta dimensão fica explícita nas falas: <i>“Tem que tirar fotos bem bonitas”</i> ou <i>“coisas saudáveis, coisas bonitas, coisas gostosas, que fazem bem pra saúde, como essas frutas que eu tenho aqui”</i>.</p> <p>Além disso, a propaganda mais uma vez é problematizada, agora como forma de contrapor seu papel negativo antes apontado.</p>	<p>Fala: professora relembra os alunos o que conversaram sobre a propaganda, que pode influenciar o consumo de alimentos considerados não saudáveis. Então mostrando as frutas questiona os alunos se elas fazem bem à saúde, e todos os alunos concordam. Assim, a professora mostra que nesta atividade irão tirar fotos das frutas para montar uma <i>“propaganda”</i> para vendê-las, mostrando a importância delas. As falas da professora procuram ressaltar a beleza das frutas, desejando trazer a dimensão estética na visão dos alunos: <i>“Tem que tirar fotos bem bonitas, pode só do alimento, pode de repente alguém do grupo estar ali perto, fazer alguma pose, perto do... pra tentar vender o alimento”</i> e, <i>“nós temos que fazer propaganda para que as pessoas consumam coisas saudáveis, coisas bonitas, coisas gostosas, que fazem bem pra saúde, como essas frutas que eu tenho aqui, tá bom?”</i>.</p>	Professora aponta para as frutas enquanto fala.
Desenvolvimento do tema: os alunos desenvolvem a atividade pedida pela professora.	Procedimentos / Trabalho específico com valores: os alunos, mediados pela professora, desenvolvem a atividade, ela mostra como manusear a câmera	178-186	<p>A professora continua a valorizar a dimensão estética, pedindo aos alunos para que se atentem em tirar fotos bem bonitas e atrativas ao público. Professora elogia muitas vezes os alunos e fica muito feliz com os resultados das imagens de cada foto tirada por eles.</p>	<p>Fala: a professora pede para que os grupos de alunos se mobilizem para a produção das fotos, que pensem em como fazer a melhor imagem, para que a <i>“propaganda”</i> fique bem bonita e atrativa ao público, avisa que irá imprimir a foto de cada grupo, para que depois a finalizem com uma frase. Professora incentiva e motiva os alunos após cada fotografia, dizendo que estão ficando lindas.</p>	

	fotográfica e os motiva para a atividade.						
	Gerenciamento: pedidos de silêncio.	186			Fala: professora pede silêncio aos alunos.		Professora aguarda o silêncio.
Fechamento: professora diz aos alunos o que irão trabalhar na próxima aula e finaliza a aula de um modo diferente e especial.	Gerenciamento: professora vê que não dará tempo de imprimir as fotos nesta aula, encerra as atividades, e diz que dará prosseguimento na próxima aula.	186-190			Fala: professora diz aos alunos que irá imprimir as imagens na próxima aula, quando irão finalizar esta atividade, montando a “ <i>propaganda</i> ”.		
	Trabalho específico com valores: a professora finaliza a aula convidando os alunos a saborearem as frutas que foram fotografadas.	190		A dimensão da ação no trabalho com valores se destaca neste momento, onde os alunos não somente conheceram, mas também puderam sentir e experimentar a valorização de uma alimentação saudável.	Fala: Professora elogia mais uma vez os alunos dizendo que as fotos ficaram muito bonitas e finaliza a aula de uma forma muito criativa e especial para os alunos: “ <i>Pra nós finalizarmos então nós podemos participar comendo as frutas, podem levantar.</i> ”, todos participam e se divertem com este momento.		Professora e alunos se alimentam das frutas fotografadas.

**Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 28/10/2010 – Duração gravação – 38min03seg.**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora conversa com os alunos e decide retomar a atividade da aula anterior.	Gerenciamento: ao conversar com os alunos professora decide realizar a atividade das entrevistas na próxima aula.	1-9		Fala: professora diz aos alunos que deixará a atividade da entrevista para a próxima aula, quando será uma aula dupla e terão mais tempo para se dedicar às discussões, como também para a preparação do aparelho multimídia. Alguns alunos questionam a professora se haverá aula normal na semana seguinte, quando haverá um feriado.	Alunos se dividem nos mesmos grupos da aula anterior.

	<p>Nesta aula ela continua a atividade da campanha incentivando a alimentação saudável. Alunos se dividem em grupos.</p>	10-17	<p>Nestas falas a professora mais uma vez traz aos alunos a importância da realização desta “propaganda”. problematizando-a novamente.</p> <p>A professora lembra os alunos do objetivo da atividade: “<i>vocês vão tentar envolver de uma forma (...) pra nós consumirmos mais esses alimentos</i>”</p> <p>E, neste momento a professora traz explicitamente a palavra valores aos alunos, dizendo que nas propagandas eles irão falar de valores das frutas: <i>pra que nós possamos consumir mais essas frutas, falando dos valores, tá bom?</i>”</p> <p>Tratando-se da intencionalidade última do trabalho que estava sendo desenvolvido (o trabalho com valores), e embora não tendo sido reforçado fortemente, neste momento a professora fala explicitamente da finalidade da atividade que estava envolvendo seus alunos. É possível afirmar que nesta atividade (que se iniciou na aula anterior) as dimensões cognitiva, afetiva e da ação estiveram envolvidas juntamente, culminando em um exemplar trabalho com valores.</p>	<p>Fala: professora discute mais uma vez a influência da propaganda no consumo de alimentos considerados não saudáveis. Expõe em sua fala que muitas vezes estes alimentos apresentam baixo valor nutricional e que as propagandas e a mídia podem levar a consumir estes alimentos. Por isso, pede para que os alunos façam a propaganda incentivando o consumo de frutas, pois, segundo a professora: “<i>Pra quê que vai ser essas propagandas? Pra nós consumirmos, vocês vão tentar envolver de uma forma pra nós podermos, pra nós consumirmos mais esses alimentos que são verduras, legumes, as frutas.</i>”. A professora então pede para que os alunos sejam bastante criativos na montagem desta propaganda, e diz a um grupo de alunos: “<i>Vocês já estão pensando como que vocês vão escrever? Fazer o marketing da foto?</i>”.</p> <p>Ao entregar a imagem impressa a uma aluna diz, chamando a atenção de toda a classe: “<i>Agora ela vai fazer uma propaganda, divulgando pra fazer, pra que nós possamos consumir mais essas frutas, falando dos valores, tá bom?</i>”.</p> <p>Professora conversa com os alunos sobre a atividade, dando exemplos de propagandas que incentivam o consumo de alimentos do tipo <i>fast-food</i>.</p>	
<p>Revisão / Desenvolvimento do tema: professora retoma a atividade da aula anterior, a propaganda de alimentos saudáveis.</p>	<p>Conteúdos de ensino/ Trabalho específico com valores: professora retoma as reflexões da atividade da campanha incentivando o consumo de alimentos saudáveis, imprime as imagens e as entrega aos grupos de alunos. Reflete mais aspectos da mesma com eles.</p>	12-15/17		<p>Fala: chama os alunos à sua mesa para a escolha das fotos a serem impressas.</p> <p>Professora vê que as impressões vão demorar um</p>	<p>Professora executa a montagem dos</p>



	necessários para a impressão das fotos, pede para os alunos se reunirem nos mesmos grupos da aula anterior. Chama alunos à sua mesa para escolher a foto para a impressão. Chama a atenção dos alunos que estão dispersos			pouco mais que o planejado e diz que poderia ter trazido as imagens já impressas de casa. Pedidos de silêncio	equipamentos para a impressão das imagens: notebook, impressora e papéis. Professora anda pela classe chamando os alunos a irem em sua mesa para a escolha da imagem.
Desenvolvimento do tema: professora imprime as imagens e auxilia os grupos a elaborar as propagandas.	Conteúdos de ensino/ Trabalho específico com valores: professora dá exemplos e ideias aos grupos para a campanha. Elogia o trabalho que está sendo feito. Propõe pensar junto com os alunos como irão divulgar a propaganda.	17-53	A colaboração da professora em manter um clima favorável ao trabalho, além da problematização realizada anteriormente, fazem com que os alunos se sintam bastante motivados à realização do trabalho.	Fala: professora ajuda os alunos com exemplos e ideias motivando-os e explorando a criatividade: “ <i>A propaganda, imagina quem vai inventar aqui são vocês</i> ”. Professora elogia bastante os alunos, em cada trabalho, incentiva sempre a criatividade deles. Propõe que podem pensar juntos em como divulgar a propaganda. Vendo e acompanhando os trabalhos destaca algumas frases, fazendo sempre comentários muito elogiosos: “ <i>Uma vida melhor, uma alimentação saudável</i> ”; “ <i>Fruta é uma das características mais importantes da nossa saúde. Aproveite</i> ”; “ <i>Nem forte, nem fraco: coma frutas e seja saudável</i> ”. Outros alunos vêm mostrar os trabalhos à professora ainda inacabados.	
Gerenciamento: professora dá andamento aos trabalhos, imprimindo, gerenciando o tempo e as dúvidas.		19/20/2 6/28		Fala: professora pede para os grupos que ainda não têm a imagem impressa irem pensando nas frases para ir adiantando o trabalho.	Professora anda por toda a sala acompanhando os trabalhos dos alunos.
Fechamento: término da aula	Gerenciamento: aproximando-se o	53-56		Fala: professora pede para que os alunos finalizem a atividade em casa, trazendo-a pronta na próxima	

	fim da aula, a finalização do trabalho é solicitada.		semana. Pedidos de silêncio, chamando a atenção dos alunos dispersos.
--	--	--	---

**Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 29/10/2010 – Duração gravação – 1h13min52seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora diz aos alunos a atividade que realizarão nesta aula.	Gerenciamento: professora procura identificar os grupos que apresentarão o trabalho da entrevista. Prepara os materiais para a apresentação. Pedidos de silêncio. Chama os alunos à frente da turma para a apresentação.	1-18		Fala: professora anuncia aos alunos que hoje irão apresentar o trabalho dando continuidade ao projeto. Os alunos comemoram animados. A maioria dos grupos produziu um vídeo com a entrevista nesta atividade. Serão 4 grupos que apresentarão na aula de hoje. Pede que os alunos colaborem fazendo o máximo de silêncio, pois os vídeos não têm som muito alto.	Professora arruma a classe em um semicírculo; aponta para os alunos que irão apresentar o trabalho; prepara o aparelho multimídia para a apresentação; insere o arquivo do primeiro trabalho no computador, e o respectivo grupo de alunos vem à frente.
Desenvolvimento do tema: um grupo de alunos apresenta seus trabalhos produzidos em vídeos.	Conteúdos de ensino: alunos apresentam seus trabalhos através do aparelho multimídia e fazem comentários juntamente com a professora.	19-58	O clima da sala de aula no momento das apresentações é muito favorável, de abertura aos posicionamentos e às discussões. A colaboração dos alunos em ficar em silêncio para que pudessem ouvir o vídeo dos colegas é um exemplo do respeito e do envolvimento que estavam tendo com o tema. A valorização à alimentação saudável nesta aula passa pela dimensão dos	Fala: logo no início da apresentação a professora percebe que o som do vídeo está prejudicado, muito pouco audível. Talvez por ter sido filmado em máquinas fotográficas ou celulares o som não tem uma qualidade boa, também deve se levar em conta que não havia caixas de som para a reprodução, somente o alto falante do notebook. Após este fato a professora decide reiniciar o vídeo. Professora percebe os alunos incomodados e decide parar a reprodução do vídeo ao meio e pede para que os alunos do grupo contem sobre o vídeo e o que está	Professora tenta arrumar alguns comandos do computador para melhorar o som do vídeo. Volta o vídeo ao início e o reproduz novamente. Ao meio desta reprodução, os

			<p>conhecimentos pautados pela vivência de pessoas mais velhas. A atitude de escuta e compreensão das pessoas mais velhas, realizada pelos alunos nas entrevistas, representa também uma forma de valorização tanto destas pessoas, e também, por conseguinte, da possibilidade de uma alimentação mais saudável atualmente, como no exemplo da fala de uma aluna: <i>“Ele falou, sora, que a comida de antigamente era melhor. Tinha almoço mais gostoso”</i></p>	<p>sendo falado nele. Então os alunos começam a descrever os conteúdos da entrevista e de suas falas a partir de um novo reinício do vídeo. Os alunos contam que o senhor que entrevistaram (um funcionário da escola) sente falta da alimentação de antigamente, do frango caipira. Os alunos confirmam estas diferenças em suas reflexões, dizendo que hoje o frango tem hormônio para crescer rápido e que os alimentos possuem muitos agrotóxicos. Também disseram que o “jeito de fazer” os alimentos era diferente. Professora aproveita as reflexões dos alunos e lança alguns questionamentos a eles: <i>“Eu quero que vocês consigam passar aqui pra nós colocarmos isso em discussão; vamos comentar. Será que era melhor? Será que não era, mais gostoso? Era melhor pra saúde, era melhor pro sabor, o quê que era?”</i>, os alunos relatam que o senhor entrevistado disse que era melhor e concordam com ele.</p>	<p>alunos, querendo poder ouvir e melhor e compreender mais o vídeo ficam um pouco incomodados com a falta de som. Professora volta o vídeo ao início novamente</p>
<p>Desenvolvimento do tema: um grupo de alunos apresenta seus trabalhos em vídeos.</p>	<p>Gerenciamento: de pedidos de silêncio. Conteúdos de ensino: outro vídeo do mesmo grupo anterior é apresentado. As reflexões e diálogos entre professora e alunos prosseguem.</p>	<p>30</p>	<p>A valorização da alimentação de antigamente mostrada nas falas de pessoas mais velhas representa um dado a mais para os alunos refletirem e questionarem sobre os problemas da alimentação atual. Estes reconhecem a rapidez do crescimento dos animais para a alimentação e o uso de agrotóxicos nas plantações. A professora ressalta os aspectos mais importantes das entrevistas, trazendo-os à reflexão dos alunos.</p>	<p>Fala: professora pede silêncio aos alunos</p>	<p>Professora abre o arquivo deste vídeo no notebook e o projeta aos alunos.</p>

Desenvolvimento do tema: outro grupo de alunos apresenta trabalhos produzidos em vídeos.	Conteúdos de ensino: outro grupo de alunos é chamado à frente para a apresentação. As reflexões e discussões entre a professora e os alunos continuam.	63-96	Destaca-se o comentário de um aluno a respeito da pessoa que foi entrevistada, valorizando o aspecto social ligado à alimentação que chamou-lhe a atenção: <i>“Nessa entrevista, a mulher não se acha saudável porque ela é muito pobre então não tem dinheiro pra comprar comidas saudáveis pra ela comer.”</i> A professora problematizou este aspecto do comentário questionando se há a necessidade de uma maior renda para a alimentação saudável, mas não explorou as causas da questão social com os alunos, nem sua ligação com a questão ambiental.	não fazer bem à saúde. Fala: após a projeção do vídeo, professora pede para que os alunos comentem sobre as entrevistas. A entrevistada foi uma senhora, que segundo os alunos: <i>“falou bastante coisa sobre antigamente e hoje, ela acha que mudou bastante sim, porque antigamente era comida, eles catavam da roça, não era comida pronta assim, da fazenda, e hoje em dia é tudo comprado no supermercado, era diferente.”</i> . Professora pergunta se o grupo concorda com a entrevistada, e eles dizem concordar. Outra entrevista com uma senhora é reproduzida. Neste momento se destaca o comentário feito por ela e lembrado pelos alunos: <i>“Nessa entrevista, a mulher não se acha saudável porque ela é muito pobre então não tem dinheiro pra comprar comidas saudáveis pra ela comer.”</i> . A professora aproveita este comentário para destacar e discutir com os alunos a ligação entre a questão da renda e a necessidade de comprar alimentos saudáveis e indaga os alunos: <i>“São coisas que a gente tem que começar a pensar. Será que é assim mesmo? Será que não é, será que é comodismo? Será que pra ter uma alimentação saudável mesmo, precisa de mais dinheiro?”</i> . Novamente, mesmo que implícita, há uma ligação entre a questão dos alimentos e a questão social. Mais duas entrevistas deste grupo são projetadas, professora pede para que os alunos as comentem. Um aluno do grupo finaliza comentando: <i>“Eu queria falar que todas elas acham que a comida de antigamente era mais saudável do que hoje”</i> .	Professora abre os arquivos destes vídeos no notebook e os projeta aos alunos.
Desenvolvimento do tema: outro grupo de alunos apresenta trabalhos produzidos em vídeos.	Conteúdos de ensino: outro grupo de alunos é chamado à frente para a apresentação. As reflexões entre a professora e os	96-102	Mais uma vez a professora torna explícita a palavra <i>valor</i> neste trecho, dizendo explicitamente aos alunos a finalidade de todo o projeto <i>“valorizar mais a comida saudável!”</i> .	Fala: Professora parabeniza o grupo após a projeção e pede para que as alunas comentem sobre ele. Este vídeo possuía uma produção e edição mais elaboradas e mais uma vez a professora parabeniza a criatividade do grupo, e diz: <i>“eu quero valorizar mais a comida saudável, viu?”</i> lembrando a todos o objetivo maior do projeto, além da criatividade das entrevistas.	Professora abre os arquivos destes vídeos no notebook e os projeta aos alunos.

Desenvolvimento do tema: outro grupo de alunos apresenta seus trabalhos produzidos em vídeos.	alunos continuam. Conteúdos de ensino: outro grupo de alunos é chamado à frente para a apresentação. As reflexões e discussões entre a professora e os alunos continuam.	103-105	Professora elogia os alunos pelo ótimo trabalho feito nos vídeos e pelo envolvimento com o tema (valorização do tema).	Fala: professora parabeniza o grupo e pede para que comentem. Nos comentários uma aluna discute que sua entrevistada diz se alimentar mal devido às propagandas, que incentivam o consumo do que não faz bem à saúde. Professora aproveita esta fala para discutir sobre este assunto, diz que o estilo de vida de hoje, mais corrido, nos incentiva a comprar alimentos prontos e congelados que não possuem os mesmos nutrientes em relação aos naturais. Conclui sua fala e a atividade das entrevistas comentando com os alunos que no geral a conclusão de todas elas é de que a alimentação de antigamente era bem mais saudável que a atual.	Professora abre os arquivos destes vídeos no notebook e os projeta aos alunos.
Fechamento do tema: professora encerra as discussões desta atividade.	Gerenciamento: professora fala sobre as atividades da próxima aula e parabeniza os alunos.	105		Fala: professora ressalta que irá aprofundar um pouco mais este assunto na próxima aula, mais uma vez parabeniza os alunos pelo belo trabalho nos vídeos que construíram nesta atividade.	Professora desmonta o aparelho multimídia preparado para a projeção.
Apresentação de um novo tópico: professora propõe uma nova atividade aos alunos.	Gerenciamento: professora propõe aos alunos a nova atividade. Há a troca de ambiente, saindo da sala de aula e se dirigindo ao pátio.	105-108		Fala: professora pede para que os alunos arrumem a classe, pois irão descer e fazer uma atividade no pátio da escola. Os alunos estão bastante empolgados.	Professora e alunos saem da sala de aula e se dirigem ao pátio da escola, onde há um pequeno terreno.
Conteúdos de ensino: Estando já no pátio com os alunos, professora diz o que irão fazer.	Os alunos experimentam neste momento, mais uma vez a dimensão da ação no trabalho com valores, ao vivenciarem o plantio de árvores no pátio da escola, no intuito de formarem um pomar para futuramente se alimentarem das frutas. É visível a valorização da alimentação saudável através da fala e da atitude da professora, mas também quando ela diz	109-117	Fala: professora conversa com os alunos sobre o que irão fazer: <i>“Nós falamos bastante de comer frutas e legumes, não falamos? Só que, pra isso, nós vamos ter que fazer o seguinte: nós vamos fazer assim, pode-se dizer, um pomarzinho aqui na escola.”</i> . Os alunos comemoram muito animados. Professora diz aos alunos que arrecadou as mudas entre os próprios professores e funcionários da escola e também fala sobre quais serão as frutas que poderão futuramente saborear (acerola, limão e uvaia): <i>“Então essas</i>		

Desenvolvimento do tema: plantio de mudas de árvores frutíferas no pátio da escola.	Gerenciamento: professora, alunos e um funcionário da escola promovem o plantio de mudas frutíferas no pátio da escola.	118-270	que é necessário cuidarem daquelas mudas para que estas possam-lhes proporcionar as frutas.	<p><i>plantas vão crescer [###], essas plantas nós vamos tentar cuidar pra que elas possam produzir, e que nós mesmos possamos ir lá e comer uma acerola (...) é alguma coisa que vai refletir na nossa saúde.”</i> A partir de então todos os alunos se envolvem no plantio das mudas, querendo saber mais sobre as espécies que estão sendo plantadas, como é feito o plantio, quanto tempo irá demorar para crescer.</p> <p>Fala: professora pede ajuda aos alunos, a um funcionário da escola e a pesquisadora também participa ativamente da atividade.</p> <p>Cabe ressaltar que todos se envolvem de alguma forma, procurando conhecer qual maneira seria melhor para o plantio, a importância de preparar a terra, de regar a muda após o plantio, o cuidado no manuseio da muda e após o plantio.</p> <p>Professora anuncia que pretende arrecadar mais mudas e realizar mais uma vez esse plantio, pede para que os alunos prometam que irão ajudá-la a cuidar das plantas.</p> <p>Ao final professora parabeniza todos os alunos pela participação, os agradece e se despede de cada um.</p>	Todos se organizam para a atividade com a pá, enxada, as mudas, buscando baldes de água, construindo uma espécie de cerca ao redor das mudas. <p>Professora fotografa os alunos plantando as mudas.</p>
---	---	---------	---	---	---

**Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 03/11/2010 – Duração gravação – 1h05min21seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Modos semióticos	
			Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora apresenta aos alunos a atividade que irão realizar. Uma leitura e discussão a partir	Gerenciamento: professora divide a sala em sete grupos para a leitura de textos. Pedidos de silêncio.	1-17	Fala: professora explica que cada grupo ficará responsável pela leitura de um texto e que irá apresentá-lo aos colegas depois. Chama a atenção dos alunos, pedindo silêncio.	Professora pede aos alunos para juntarem as carteiras com seus respectivos grupos. Professora passa

de textos de aprofundamento sobre saúde, alimentação e meio ambiente.					em todos os grupos entregando os textos aos alunos
Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Procedimentos: professora tira dúvidas dos alunos em relação à atividade	18-23	Professora, ao ler os trechos do texto com os alunos, destaca pontos importantes do mesmo, enfatizando e dando importância ao tema, valorizando a dimensão dos conhecimentos a ele relacionados.	Fala: os alunos têm dúvida sobre o que terão que explicar aos seus colegas, se podem fazer um resumo do texto, a professora passa em todos os grupos tirando-lhes as dúvidas.	Professora se movimenta pela classe passando em todos os grupos.
Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: professora explica e discute o texto com um dos grupos	24-38		Fala: professora lê um trecho do texto junto com os alunos. O texto relata sobre o excesso de consumo de produtos industrializados pelo homem moderno. A professora, enquanto o lê, faz algumas pausas para enfatizar e falar mais exemplos sobre o assunto que está sendo tratado. Enfatiza as doenças que uma má alimentação pode causar, e destaca a obesidade e o colesterol. Os alunos leem junto com a professora e fazem alguns comentários dando continuidade à fala da professora. Mas uma vez o papel da propaganda na escolha dos alimentos é lembrado na discussão. Professora sintetiza o texto com os alunos e diz que é essa síntese que eles devem contar aos colegas, também incentiva os alunos a inovar na apresentação, dando ideias de um esquema sobre o assunto que podem fazer na lousa.	Professora se dirige a um grupo em específico.
Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: professora explica e discute o texto com outro grupo.	38-50	Professora, ao ler os trechos do texto com os alunos, destaca pontos do mesmo, enfatizando e dando importância ao tema, valorizando a dimensão dos conhecimentos a ele relacionados. Seus comentários enfatizam uma posição já tomada e construída pela professora e referem-se com criticidade aos processos de produção dos alimentos, as doenças, e levam a importância de, a partir disso, considerar os diferentes aspectos e	Fala: Professora tira algumas dúvidas desse grupo e lê o texto junto com eles. O texto trata dos conservantes e aditivos químicos que são adicionados aos alimentos industrializados. Novamente enquanto lê, a professora enfatiza alguns pontos fazendo comentários e dando exemplos segundo sua opinião: <i>“Então aí tá falando daquelas coisas químicas, que vão nos alimentos, que você vê lá que é tudo artificial. Pega lá aquele suco, que vai falar que é aroma artificial, a cor é artificial; são tudo coisas pra parecer mais vistosos, mais bonitos e mais chamativos pra gente poder consumir.”</i> e <i>“Sempre que seja uma coisa natural é muito melhor, você vai pegar lá um suco, um suco natural e um suco</i>	Professora se dirige a outro grupo.

Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: professora explica e discute o texto com outro grupo.	50-63	<p>optar por uma alimentação saudável.</p> <p>Professora, ao ler os trechos do texto com os alunos, destaca pontos do mesmo, enfatizando e dando importância ao tema, valorizando a dimensão dos conhecimentos a ele relacionados.</p> <p>Novamente neste trecho há o olhar com criticidade ao consumo devido à propaganda, quando são discutidos aspectos relacionados ao aleitamento materno e à venda de leite em pó.</p>	<p><i>industrializado, o melhor é o natural, o industrializado está cheio de química, cheio de conservante, e tem muitos conservantes, como fala aqui em cima, que ele é até cancerígeno, ele faz mal pra saúde, que é até cancerígeno.</i></p> <p>Enquanto a professora lê o texto e emite sua opinião junto aos alunos, eles não participam intensamente neste grupo.</p> <p>Professora, após ler o texto com os alunos, faz também uma pequena síntese, dizendo que é sobre isso que eles têm que falar aos colegas. Os alunos perguntam para a professora se terão que explicar o texto, mas ela responde que somente irão apresentá-lo, o que dá ideia de que não irão discuti-lo.</p> <p>Aqui cabe ressaltar que os discursos da professora vinculados ao texto, por vezes em um tom forte contra a indústria de alimentos, deixou até mesmo os alunos assustados com tantos males vindos dos alimentos industrializados. Era preciso também ponderar e falar que não há somente aspectos negativos neste contexto, e que há muitos elementos contraditórios no papel que a indústria e os aditivos químicos representam para nossa saúde.</p>	
				<p>Fala: professora pergunta ao grupo se precisa de alguma ajuda na atividade, os alunos pedem ideias de como podem apresentar o texto, e a professora diz que eles somente irão falar sobre o assunto, explicando o que entenderam, sem precisar ler à turma. O texto deste grupo trata da questão do aleitamento materno e o leite em pó, e que tempos atrás houve muita propaganda incentivando a compra de leite em pó substituindo o aleitamento materno. A professora destaca aos alunos que a amamentação faz muito bem à saúde, pedindo para que relembrem do conteúdo de Ciências, diz que o leite materno tem muitas substâncias importantes para o bebê. E conclui: <i>“Então agora a gente começa a ver que tem que ficar fazendo propagandas na TV, por que? Pra falar que não, tem que amamentar até dois anos, tem que amamentar; agora eles estão tentando</i></p>	Professora se dirige a outro grupo.



Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Gerenciamento: professora dá um tempo de mais cinco minutos e decide começar as apresentações. Pede para que os alunos a ajudem a arrumar as carteiras em forma de um semicírculo na sala de aula. Pedidos de silêncio. Chama o primeiro grupo à frente.	63-77/83		<p><i>fazer de uma outra forma pra tentar reverter essa situação. Vocês vão falar um pouquinho sobre isso daqui que está falando aqui.”</i> Os alunos, novamente, ouvem atentamente a professora e não participam do diálogo enquanto ela realiza a explicação do texto. É notável que os alunos estão motivados e preocupados com a apresentação do texto à turma, sempre questionando a professora sobre qual a melhor forma de fazê-lo.</p> <p>Fala: professora pede para que comecem as apresentações, alguns alunos ainda não terminaram e pedem mais um tempo e outros alunos ainda têm algumas dúvidas sobre como será a apresentação. A professora diz: <i>“vocês só vão contar o que está se falando no texto de vocês. É só uma forma de... comentar só”</i>. Para acalmar as apreensões dos alunos quanto à apresentação a professora acaba por simplificá-la, esvaziando um pouco o caráter de discussão e reflexão pretendidos nesta atividade. Professora pede silêncio aos alunos e chama um aluno do primeiro grupo à frente.</p>	Professora e alunos organizam um semicírculo na sala de aula. Um aluno do grupo se dirige à frente da turma para a apresentação.
	Conteúdos de ensino: um aluno apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 1).	77-83	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando os problemas que a propaganda pode trazer incentivando o consumo de alimentos industrializados.	<p>Fala: o aluno pergunta à professora se pode ler o próprio texto e ela diz que prefere que ele fale com as próprias palavras. O aluno acaba lendo um pequeno resumo do texto. Este texto aborda a mesma pesquisa apresentada pela professora em uma aula anterior, em que as guloseimas representam os maiores pedidos que as crianças fazem aos seus pais. A professora então destaca mais uma vez a influência da propaganda no consumo dos alimentos e dá exemplo de uma rede de <i>fast-food</i> que acaba estimulando o consumo de seus alimentos ao adicionar brinquedos junto à compra do lanche, e conclui: <i>“Então, na verdade a ANVISA, já tem uma certa regulamentação para esse tipo de</i></p>	

Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: um grupo de alunos apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 2)	84-94	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando os problemas que os alimentos industrializados podem causar à saúde.	<p><i>propaganda que levam a esses consumos, e muitas vezes a propaganda tá, na verdade não é pros pais, as propagandas são para as crianças pedirem pros pais.</i>"</p> <p>Professora chama o próximo grupo para a apresentação.</p> <p>Fala: as alunas se mostram mais seguras e se dividem para a apresentação. Uma das alunas emite opinião em relação ao seu texto, relacionado-o ao texto anterior. Outra aluna do grupo diz: "A sora, tipo assim, a gente queria explicar um pouco que a gente não está proibindo vocês de comer esse tipo de coisa, mas vamos manieirar né?".</p> <p>A professora chama atenção dos alunos para um outro trecho no texto que trata da obesidade de um jovem e enfatiza que hoje pessoas cada vez mais jovens estão se tornando obesas.</p> <p>Professora chama o próximo grupo para a apresentação.</p>	Quatro alunas se dirigem à frente da turma para a apresentação do texto
Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: um grupo de alunos apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 3). Professora pede para que repitam, pois a classe está conversando muito.	95-106	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando os problemas que os aditivos químicos dos alimentos industrializados podem causar à saúde.	<p>Fala: aluno lê alguns trechos do texto e seus colegas complementam. Professora então chama a atenção para o que o texto trata, os aditivos químicos. Enfatiza que podem fazer muito mal à saúde, e: "que deixam aqueles alimentos bonitos, que deixa aqueles alimentos coloridos, que deixa aqueles alimentos gostoso de ver, mas na verdade que não faz bem.". A professora continua fazendo mais comentários contrários sobre adoçantes e alimentos que são coloridos e aromatizados artificialmente.</p> <p>Professora chama o próximo grupo para a apresentação.</p>	Três alunos se dirigem à frente para a apresentação do texto.
Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: um grupo de alunos apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 4).	107-117	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando os benefícios de uma forma de produção orgânica para a saúde e o meio ambiente. Neste momento ocorrem reflexões sobre os animais e suas condições de vida. São realizadas algumas considerações sobre estes até	<p>Fala: uma aluna fala sobre o assunto do seu texto, a produção de alimentos orgânicos. Então a professora prossegue com um comentário feito pela aluna que estava apresentando e passa a discutir sobre a questão da criação intensiva de animais, dizendo: "Se falou dos animais, que olha só, o animais são irracionais? São. Mas nem por isso eles é... não são sensíveis. Da mesma forma eles têm sentimento, da mesma forma eles têm dor, da mesma forma eles têm depressão (...).Eles</p>	Duas alunas vêm à frente da turma para a apresentação.

Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: um grupo de alunos apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 5).	118-147	<p>certo ponto exageradas por “humanizar” o animal, atribuindo-lhes sentimentos semelhantes aos dos humanos (<i>da mesma forma eles têm depressão</i>). Estas considerações trazem-nos indícios de que neste momento a professora buscava a valorização dos animais por uma perspectiva menos antropocêntrica e mais biocêntrica, buscando também aproximar afetivamente os alunos do assunto.</p> <p>Entretanto, ao finalizar sua fala a professora conclui seu pensamento em um retorno à perspectiva antropocêntrica-utilitarista, dizendo que se os animais sofrerem e não tiverem uma boa saúde isto irá prejudicar a <b>nossa</b> própria alimentação e saúde (<i>“e ficando mais suscetível a essas doenças, eles não tão produzidos uma boa carne, que vai depois pro nosso prato (...)</i> não está sendo uma boa nutrição e não está fornecendo uma boa alimentação pra gente”)</p>	<p><i>ficam doentes, eles têm doenças psicológicas da mesma forma. Então está falando aqui de como são tratados esses animais, porque na verdade, dependendo do tipo de criação que esses animais são submetidos, eles também, muitos criam esses animais pra indústria, então, por exemplo, frango, coloca lá frango; alguém aqui já viu ou imagens ou em televisão, que coloca num... pedacinhos minúsculos um monte de frango tudo juntinho que eles não conseguem andar de jeito nenhum?”</i></p> <p>Nesta fala a professora assume criticamente a visão de um modo de produção de alimentos que diz prejudicar a qualidade de vida dos animais, e associa que esta qualidade de vida ruim proporcionada aos animais pode prejudicar a nossa alimentação: <i>“eles ficam mais suscetíveis a doenças, cai a imunidade, eles ficam... e ficando mais suscetível a essas doenças, eles não tão produzidos uma boa carne, que vai depois pro nosso prato. Então não tá sendo é... uma... não está sendo uma boa nutrição e não está fornecendo uma boa alimentação pra gente”</i>.</p> <p>Professora chama o próximo grupo para a apresentação.</p>	Três alunos se dirigem à frente da turma para a apresentação.
			<p>Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando os problemas que a substituição do leite materno pelo leite em pó trouxe à sociedade.</p> <p>Há uma intensa discussão a respeito das condições necessárias para que a mãe possa amamentar seu filho.</p>	<p>Fala: o texto abordado neste grupo se refere à questão da amamentação e sua substituição pelo leite em pó. Os alunos leem o texto completo e depois leem um resumo. A professora enfatiza o problema, trazendo a reflexão dos alunos, que na década de 70, quando as mulheres alcançaram o mercado de trabalho, houve muita propaganda para que oferecessem aos seus filhos o leite em pó, e assim expõe aos alunos que há hoje a necessidade do incentivo de retorno ao aleitamento materno: <i>“Só que agora, o governo mesmo gasta milhões em campanhas para tentar fazer de novo as mães voltarem a amamentar seus filhos; vocês, vira e mexe vocês devem ver na televisão propagandas”</i>. E continuando a professora enfatiza ainda mais essa</p>	

Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: um grupo de alunos apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 6).	148-157	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando a gordura trans produzida industrialmente e seus problemas à saúde.	<p>probleática: “O tanto que o governo está recomendando, o tanto que o governo tá gastando pra tentar tirar essa coisa ruim que ficou, de substituir o leite materno pelo leite em pó, tá super difícil, então, podem ver que até tem campanhas políticas do governo de amamen... de aumentar o tempo da licença gestante, que era de 4 meses, pra 6 meses, pra mãe ficar em casa mais tempo, pra dar alimentação, pra ser exclusivamente o leite materno. Na verdade é por isso também que eles tão tentando, a política tá tentando aumentar o tempo ai da licença gestante.”</p> <p>Essas informações adicionais ao argumento em prol do aleitamento foram essenciais para a construção de um pensamento crítico nos alunos, pensando que não é somente a mulher querer amamentar, mas tem que haver condições para que ela o faça.</p> <p>Neste momento há uma maior discussão entre a professora e os alunos em relação a este assunto. Uma aluna lembra a professora que algumas mães não possuem leite suficiente e não conseguem amamentar, outra aluna diz à professora que o leite em pó é também enriquecido com vitaminas. Em resposta a estas questões a professora diz que quando há a orientação médica algumas mães não podem amamentar. Também comenta que por mais que a indústria possa enriquecer o leite, ele ficará somente parecido com o leite materno. Os alunos concordam com a professora.</p> <p>Professora chama o próximo grupo para a apresentação.</p>	Um aluno vai à frente da turma para apresentação do texto.
---	---	---------	---	---	--

Desenvolvimento do tema: atividade de leitura e discussão dos textos.	Conteúdos de ensino: um grupo de alunos apresenta o texto referente ao seu grupo (Texto 7).	158-166	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos, considerando a problemática dos fertilizantes e agrotóxicos adicionados à produção agrícola. Há uma grande reflexão neste momento, em que os alunos passam a discutir que se até o alimento considerado saudável teria problemas em sua produção, o que seria, portanto, o ideal a ser consumido? A professora então pondera que os alimentos naturais também podem ser nocivos à saúde. Estas reflexões contribuem grandemente para a construção de valores de forma crítica nos alunos, em que consideram todos os pontos de um problema, e não somente a visão dicotômica entre o <i>bem</i> e o <i>mal</i> .	atenção ao que o aluno irá apresentar. Assim, o aluno lê trechos do texto, quando a professora o interrompe para enfatizar a problemática, que mesmo em pequenas quantidades esta gordura pode fazer muito mal à saúde. Fala: o aluno começa a ler um trecho deste grupo, que trata da problemática do uso dos agrotóxicos. A professora incentiva a discussão e indaga os alunos sobre a utilização destes insumos: “ <i>Então olha só, pra ter uma produção maior e mais bonita, que acontece? (...) põe os agrotóxicos e esses venenos pra pragas, são pesticidas que vão, contaminam o solo, contaminam depois os lençóis d’água, contaminam o solo, contaminam a própria coisa que está produzindo, seja as frutas, os legumes que estão produzindo. Nós temos que ver que nem sempre, como a Natália falou numa das aulas aqui, nas primeiras aulas, que nem sempre aquelas coisas que a gente acha que é frutas e legumes, estão totalmente saudáveis, porque depende de como que ele foi plantado, certo?(...) Então nós temos que pensar que, na hora de comprar, às vezes é melhor pegar aquelas plantas menores, que foi menos veneno, do que aqueles frutos maiores, mais bonitos, que foi muito veneno, que foi, que ele também tá sendo, de certa forma, não está sendo saudável.</i> ”	Um aluno vai à frente da turma para apresentação do texto.
Fechamento: professora encerra as discussões.	Gerenciamento: professora pergunta se mais alguém quer falar algo, pede que os alunos entreguem o trabalho da propaganda e seleciona os alunos para irem molhar as mudas no pátio.	166-168		Fala: professora pergunta se mais alguém quer comentar algo. Solicita aos alunos que ainda não entregaram a atividade da propaganda, que ainda está aguardando. Seleciona os alunos para molhar as mudas e diz como fazê-lo.	Professora escolhe os alunos, apontando-os para irem molhar as mudas.

Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 04/11/2010 – Duração gravação – 40min50seg

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução e revisão: professora cumprimenta os alunos, relembra o que foi feito e as atividades da aula anterior.	Conteúdos de ensino: professora relembra os alunos da atividade da aula anterior, enfocando o conteúdo de um dos textos	1-9		Fala: professora relembra com os alunos o texto que discutia sobre os aditivos químicos nos produtos industrializados. Vários alunos se manifestam e dão exemplos destes aditivos.	
Apresentação de um novo tópico: após a revisão, professora propõe uma nova atividade.	Gerenciamento: professora pede para que os alunos se dividam rapidamente em grupos, entrega uma embalagem de alimento para cada grupo.	11		Fala: Professora pede que os alunos se dividam em grupos de até cinco alunos, diz que é uma atividade bem rápida.	Professora pega as embalagens dos alimentos na mão (lata de refrigerante, embalagem de macarrão instantâneo, embalagens de bolachas e embalagem de suco industrializado) mostra para os alunos, indicando o rótulo e as informações nutricionais que deverão analisar.
	Procedimentos: professora explica a nova atividade, propondo a	9-21	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos das substâncias e aditivos químicos presentes nos	Fala: professora fala para os alunos que irão fazer uma “atividade relâmpago”, pede para que se dividam em grupos de cinco alunos. Entrega as embalagens aos grupos e pede para que analisem, de acordo com o	Professora escreve a atividade na lousa, escreve

Desenvolvimento da atividade: professora prossegue a atividade de análise das informações nutricionais dos alimentos.	análise do rótulo e das informações nutricionais de certos alimentos.	alimentos, que podem causar danos à saúde.	texto que leram na aula anterior, as substâncias que não são benéficas à saúde. Diz que os alunos terão três minutos para realizar esta atividade. Avisa que não se trata somente dos ingredientes do alimento, mas também daqueles aditivos que foram mencionados no texto lido na aula anterior. Professora finaliza o tempo para a atividade de análise das embalagens.	também o nome de algumas substâncias e aditivos químicos que espera encontrar nos alimentos.
Desenvolvimento da atividade: professora relembra o texto lido mais uma vez, pede para que cada grupo fale o que encontrou em sua embalagem. As análises se iniciam com os pacotes de bolacha.	21-39	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos das substâncias e aditivos químicos presentes nos alimentos, que podem causar danos à saúde. Professora reflete com os alunos que muitas vezes estas substâncias nós nem conhecemos e, por conseguinte, não sabemos o tipo de alimento que estamos ingerindo.	Fala: professora diz que está se referindo ao Texto 3, lido e discutido na aula anterior, e pergunta se todos os alunos estão com ele em mãos. Professora relembra que as substâncias nele citadas podem causar muitas doenças e alergias. Professora chama o primeiro grupo de alunos e pede para que falem sobre a embalagem de bolacha, os alunos estão em dúvida sobre uma informação e a professora os ajuda. O outro grupo que possuía a embalagem de bolacha é chamado. O aluno também acha complicado entender as informações da embalagem, mas as lê para a professora, que ressalta a presença de corantes na bolacha. Então a professora, vendo a dificuldade dos alunos de compreenderem até mesmo o nome das substâncias, ressalta: <i>“Vocês sabem o que é cada substância? Então muitas vezes está escrito, e nós não sabemos nem o que é. Que tipo de alimento nós estamos comendo. Tem substâncias aí que a gente nem conhece.”</i> Mais um grupo que possuía a embalagem de bolacha é chamado, um aluno lê e a professora se espanta quando verifica que a bolacha continha gordura <i>trans</i> , e diz que isso é um alerta para sempre verificarmos a embalagem para sabermos o que estamos ingerindo.	Enquanto os alunos falam de seus alimentos a professora se aproxima para ajudá-los a ler as substâncias descritas na embalagem.
Desenvolvimento da atividade: professora prossegue a atividade de análise das informações nutricionais das	39-47	Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos das substâncias e aditivos químicos presentes nos alimentos, que podem causar danos à saúde. O exemplo pessoal de uma aluna deixa	Fala: mais um grupo é chamado pela professora, o qual analisou a embalagem do macarrão instantâneo. A aluna lê as informações para a professora, que ressalta: <i>“uma das coisas que mais fazem mal nesse macarrão instantâneo é naquele tempero, principalmente naquele tempero”</i> , e então a aluna diz à professora que estava doente de tanto comer este tipo de macarrão, que	Enquanto os alunos falam de seus alimentos a professora se aproxima para ajudá-los a ler as substâncias

<p>embalagens dos alimentos.</p>	<p>macarrão instantâneo, discute junto com os alunos.</p>		<p>clara a importância deste assunto para ela. A professora pondera sua fala entre os diversos pontos do problema, distanciando-se de uma visão dicotômica e fragmentada do tema.</p>	<p>ressalta mais uma vez a importância de lermos e conhecermos um pouco das substâncias que estão descritas nos rótulos das embalagens. A aluna termina a leitura das informações e a professora conclui, com uma fala mais uma vez ponderada e crítica: <i>“Ó, nem tudo aqui que nós estamos falando no grupo faz mal não. É o seguinte, são coisas químicas que alguns podem trazer alergia, alguns aí podem trazer alguns malefícios à saúde, mas nem tudo, porque nós estamos pegando direto; nem todas essas substâncias nós conhecemos, mas alguns nós já sabemos que não fazem bem, tá bom? Isso é importante vocês saberem”</i>. Neste exemplo vemos mais uma vez que a visão que a professora procura construir com os alunos não se apropria da dicotomia entre bem ou mal, mas pondera os diversos pontos de uma questão, possibilitando a construção de indivíduos autônomos e críticos, não com uma visão ingênua da realidade.</p>	<p>descritas na embalagem.</p>
<p>Desenvolvimento da atividade: professora prossegue a atividade de análise das informações nutricionais das embalagens dos alimentos.</p>	<p>Conteúdos de ensino: Professora pede para que outro grupo fale sobre as informações de sua embalagem, uma lata de refrigerante e uma embalagem de suco.</p>	<p>47-55</p>	<p>Valorização da alimentação saudável através da dimensão dos conhecimentos das substâncias e aditivos químicos presentes nos alimentos, que podem causar danos à saúde. Ao fim da atividade a professora enfatiza sua importância, dizendo que agora os alunos sabem identificar ao menos algumas substâncias nas embalagens dos alimentos.</p>	<p>Fala: professora prossegue e chama os alunos do grupo que analisou a lata de refrigerante. Os alunos deste grupo não se envolveram muito com a atividade, a professora então chama a atenção do grupo e prossegue para o próximo grupo, o qual analisou a embalagem de suco. Um aluno lê as informações e diz que tem muitos nomes estranhos, a professora lê também e identifica que quase todas as substâncias presentes no suco estão indicadas na lousa, então chama a atenção dos alunos quanto a isso.</p>	<p>Enquanto os alunos falam de seus alimentos a professora se aproxima para ajudá-los a ler as substâncias descritas na embalagem. Ao verificar a embalagem do suco se espanta e vai até a lousa apontando para as substâncias lá escritas.</p>
<p>Apresentação de um novo tópico: professora propõe uma nova atividade aos alunos, o</p>	<p>Gerenciamento: professora pede que os alunos prestem muita atenção nesta</p>	<p>55</p>	<p>Fala: pedidos de atenção aos alunos. Professora diz aos alunos que entregará a eles um papel onde irão colocar a própria opinião, com os argumentos a favor ou contra a situação que irão descrever.</p>		



trabalho com um dilema moral.	<p>atividades.</p> <p>Procedimentos / Trabalho específico com valores: Professora explica como será a atividade. Descreve a situação apresentando um dilema aos alunos, na intenção de trazer um trabalho intencional com os valores.</p>	55-61	<p>Nesta atividade há o trabalho explícito e intencional com a dimensão de valores, envolvendo os alunos a refletirem e desenvolverem o juízo moral acerca da questão da alimentação saudável, a partir da escolha justificada de uma situação.</p>	<p>Fala: Professora descreve a situação aos alunos: <i>“Atenção à situação: Imaginem aqui na escola, não tem mais a merenda e também a cantina, não vai ser mais essa cantina que nós temos aí. Imaginem colocar, ou melhor, a direção instalar aí uma cantina como se fosse um McDonald’s, só que esse McDonald’s, tipo uma lanchonete como se fosse o McDonald’s, só que não tem saladas, não tem frutas, (...) imaginem que não tem mais merenda também. Não vai ter mais merenda na escola, não tem mais opção de pegar a merenda na escola. (...) Se a direção fizer isso e fizer um plebiscito. Dependendo aí da opção da opinião de vocês, opinião dos alunos. Se vocês querem essa lanchonete ou não. Se vocês forem a favor de instalar essa lanchonete, vocês vão colocar aqui que é a favor e vão colocar alguns argumentos por quê (...). Então vocês vão pensar. Vocês vão colocar esses argumentos aí. Podem discutir em grupo, mas vocês vão colocar, cada um vai colocar no seu papelzinho, se é a favor ou contra e os argumentos e por quê. Por que é a favor, ou por que é contra. É a favor ou contra, por quê? Então vai. Só a favor ou contra, por quê? Coloquem aí os argumentos”</i></p>	<p>Os alunos ficam bastante agitados com a situação e querem opinar, começam a rir e conversar entre si. Professora distribui os papéis aos alunos.</p>
Desenvolvimento da atividade: professora prossegue discussões e reflexões da atividade do dilema moral.	<p>Procedimentos/ Trabalho específico com valores: professora auxilia os alunos a refletirem sobre a situação</p>	62-89	<p>Nesta atividade há o trabalho explícito e intencional com a dimensão de valores, envolvendo os alunos a refletirem e desenvolverem o juízo moral acerca da questão da alimentação saudável, a partir da escolha justificada de uma situação.</p>	<p>Fala: os alunos têm dúvidas, a professora então exemplifica e explica melhor a situação, dizendo que é para cada um pensar e colocar a própria opinião e os seus argumentos. Reforça mais uma vez que eles podem discutir em grupos, mas que a resposta é individual. Os alunos passam a fazer diversos questionamentos à professora, com suposições de como seria, ela vai buscando saídas, para que aquela situação ainda permaneça um dilema: uma aluna questiona a professora se eles terão que comprar estes tipos de alimentos, assim como na lanchonete citada; outra aluna diz que seria praticamente a mesma coisa da cantina, pois ao invés de salgados seria hambúrguer. Um aluno fala que se tivesse que pagar não iria comer</p>	<p>Quando a professora diz que os lanches seriam de graça, assim como a merenda escolar, os alunos ficam muito agitados.</p>

Desenvolvimento da professora prossegue as discussões e reflexões da atividade do dilema moral.	Gerenciamento: pedidos de silêncio	95/112		<p>na escola, pois gostaria muito dinheiro. Assim a professora, procurando manter a situação problemática como um dilema para os alunos, reformula um pouco a situação, dizendo que eles não terão que pagar nada e que o lanche seria distribuído de graça, assim como a merenda escolar: <i>“Imaginem agora que essa lanchonete (...) vai ser de graça essas coisas, então é como se fosse a merenda da escola mas só vai ter esse tipo de alimento.”</i></p> <p>Fala: professora pede silêncio aos alunos, diz que quer ouvir a opinião de todos.</p>	
	Trabalho específico com valores: muitos alunos se manifestam nos diálogos. Professora conta a quantidade de alunos que se manifesta a favor ou contra a implantação da lanchonete <i>fast-food</i> . Questiona-os sobre a escolha.	90-128	<p>Nesta atividade há o trabalho explícito e intencional com a dimensão de valores, envolvendo os alunos a refletirem e desenvolverem o juízo moral acerca da questão da alimentação saudável, a partir da escolha justificada de uma situação.</p> <p>Há um clima muito favorável para os alunos expressarem a própria opinião, o que fez com que expressassem suas ideias de forma livre e divertida.</p>	<p>Fala: a partir desta reformulação os alunos realmente compreendem o dilema e começam a participar mais das discussões. Muitos agora se posicionam a favor da implantação da lanchonete na escola. A professora então pede que os alunos que são a favor desta implantação da lanchonete levantem a mão, ela conta, totalizando 24 alunos.</p> <p>Depois pede para os alunos que são contra levantarem a mão, totalizando 10 alunos. Após a contagem a professora questiona os alunos sobre o porquê de cada escolha, diz que quer ouvir a opinião de todos, pedindo para que levantem a mão.</p> <p>Um aluno diz que é favor porque é de graça, e a professora contesta dizendo que a merenda também é de graça; outra aluna diz que ela não é gostosa; mais uma aluna participa do diálogo dizendo que há pessoas que gostam da merenda. Outro aluno ainda diz que a merenda não é gostosa e por isso foi a favor. Já um aluno diz que foi a favor porque prefere comer esses alimentos a passar fome. Outra aluna diz que prefere os lanches, pois são mais gostosos que uma salada.</p> <p>Professora respeita os comentários de todos os alunos e então pede aos alunos que são contra a lanchonete para se manifestarem.</p> <p>Uma aluna diz que é contra pois gosta muito de frutas e legumes, outro aluno diz que todos iriam engordar muito. Quando então uma aluna diz um argumento que</p>	Professora aponta para cada aluno que levantou a mão, contando quantos escolheram cada posicionamento.

					<p>a professora pede repeti-lo: “Porque se comer essas coisas, esses alimentos vai trazer vários riscos à nossa saúde, e porque é bem rápido e viciar, coisas [###] colesterol e não é bom.”. Ao ressaltar e enfatizar esta fala a professora expressa seu posicionamento e considera um significado importante ao qual gostaria de chegar, repetindo-o mais uma vez aos alunos. O tempo da aula então termina, não há mais reflexões e nem um fechamento das discussões. A professora recolhe os papéis entregues aos alunos, contendo suas opiniões.</p>
--	--	--	--	--	--

**Mapa de Eventos – Profa. L – O alimento nosso de cada dia – 05/11/2010 – Duração gravação – 33min25seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora pede colaboração dos alunos e apresenta a atividade que irão realizar.	Gerenciamento: de pedidos de silêncio. Professora anuncia aos alunos do que se trata a atividade que irão realizar. Pedre para que cada aluno leia uma parte do texto.	1-7		Fala: professora pede silêncio aos alunos, pedindo que colaborem com ela nesta atividade. Comenta que nesta atividade irão “fazer uma ligação entre a parte da nossa alimentação com o meio ambiente”. E que para isso irão ler um texto de uma ONG junto com a professora, para “ver um pouquinho qual a relação entre alimento e meio ambiente”. Professora pede para que alguns alunos leiam em voz alta partes do texto, os alunos concordam. Então frisa que para isso, para que todos os alunos possam acompanhar a leitura, é necessária muita atenção e silêncio de todos.	Professora prepara o aparelho multimídia e o notebook para a apresentação.
Desenvolvimento da atividade: inicia-se a leitura do texto.	Conteúdos de ensino: a pedido da professora, uma aluna inicia a leitura do texto para todos os seus colegas. Professora interrompe a	8-13	Através da dimensão dos conhecimentos a professora destaca a importância da ligação do tema da alimentação com o meio ambiente (“Comer é um ato agrícola, disse um fazendeiro e economista político”. “Vamos ver por quê? Como que faz essa ponte aí entre a	Fala: uma aluna inicia a leitura texto, a professora a interrompe destacando uma frase do texto (“Comer é um ato agrícola, disse um fazendeiro e economista americano, mas também um ato ecológico e um ato político”), procurando discutir com a turma o assunto e motivando-os a saberem mais sobre o assunto. A aluna prossegue a leitura de mais um parágrafo, quando a professora novamente a interrompe chamando a atenção para o que foi lido. A professora destaca o fato	

		leitura do texto para fazer comentários e explicações a respeito do mesmo.		<i>alimentação e o meio ambiente?</i> ”). Professora destaca em sua fala que muitas vezes nos esquecemos desta relação da alimentação com o meio ambiente (valorização do tema).	de que muitas vezes, quando se fala de meio ambiente, pensamos em somente reciclar, mas não nos atentamos para nossa alimentação. Outra aluna é chamada para a leitura do texto.	
Desenvolvimento da atividade: prossegue-se com a leitura do texto.	Conteúdos de ensino: outra aluna é chamada para a leitura do texto. O mesmo procedimento de leitura e discussão do texto prossegue	14-22			Fala: prossegue-se a leitura do texto, professora interrompe chamando a atenção dos alunos para o termo “ <i>nômade</i> ”, perguntando se eles já o estudaram em Geografia, os alunos afirmam que sim, e relembra o significado deste termo. A leitura prossegue e a aluna tem dificuldade para compreender o número romano indicativo de século, a professora a auxilia. Novamente a leitura prossegue. Outra aluna é chamada pela professora.	
Desenvolvimento da atividade: prossegue-se com a leitura do texto.	Conteúdos de ensino: outra aluna é chamada para a leitura do texto. A própria professora prossegue a leitura após a aluna, e destaca alguns trechos do texto com os alunos.	23-27	Professora chama a atenção para os componentes dos fertilizantes industriais que podem trazer muitos danos ao meio ambiente e à saúde. Também destaca a questão da monocultura na produção de alimentos (valorização do tema através dos conhecimentos).	Professora chama a atenção para o aspecto negativo dos insumos químicos que são adicionados à produção agrícola, como fertilizantes e agrotóxicos, e destaca os elementos químicos com os quais são fabricados e os perigos de contaminação do solo e da água que provém do uso deles: “ <i>Olha só o que eu estou falando; quê que eu acabei de falar? Esses fertilizantes que têm algumas substâncias que fazem mal, que podem contaminar tanto o solo, quanto os lençóis d’água.</i> ”. Após isso, continuando a leitura do texto a professora destaca que o uso destes fertilizantes se liga à problemática da monocultura na produção de alimentos. Neste momento, chama outra aluna para a leitura.	Fala: a aluna chamada lê mais um trecho do texto. A professora então prossegue a leitura do texto, chama a atenção para alguns pontos no texto, mas não os discute com os alunos. O texto destacava uma importante reflexão sobre a distribuição de alimentos e a questão social, mas a professora não comentou este aspecto. Professora chama a atenção dos alunos para o aspecto negativo dos insumos químicos que são adicionados à produção agrícola, como fertilizantes e agrotóxicos, e destaca os elementos químicos com os quais são fabricados e os perigos de contaminação do solo e da água que provém do uso deles: “ <i>Olha só o que eu estou falando; quê que eu acabei de falar? Esses fertilizantes que têm algumas substâncias que fazem mal, que podem contaminar tanto o solo, quanto os lençóis d’água.</i> ”. Após isso, continuando a leitura do texto a professora destaca que o uso destes fertilizantes se liga à problemática da monocultura na produção de alimentos. Neste momento, chama outra aluna para a leitura.	
Desenvolvimento da atividade: prossegue-se com a	Conteúdos de ensino: outras são	28-35	Professora chama a atenção para a questão da pecuária e o bem estar animal, trazendo uma visão menos	Fala: a leitura do texto continua pela aluna chamada. Quando a aluna lê o termo “alimentos transgênicos”, a professora chama a atenção para o nome, embora sem		

leitura do texto.	chamadas para a leitura do texto. Alguns trechos do texto são destacados, porém muitos deles sem discussão.		antropocêntrica-utilitarista, de um maior respeito aos animais, importando-se com a maneira como são abatidos. Nesta fala a professora expõe uma valorização dos animais, através de uma dimensão afetiva que também envolve a dimensão dos conhecimentos. Neste trecho também é destacada e valorizada a dimensão da ação: <i>“Olha só, agora que é interessante. O quê que nós, consumidores, podemos fazer em prol de uma alimentação sustentável?”</i>	fazer comentários reflexivos. Interrompe a leitura da aluna e prossegue no mesmo assunto. Professora chama novamente a aluna que iniciou a leitura do texto. Outra aluna que também já foi chamada lê o parágrafo seguinte. E, novamente a primeira aluna volta a ler o próximo parágrafo. A professora então interrompe a leitura e chama a atenção para o trecho do texto que discute a produção pecuária: <i>“Ó, é até legal ele ter falado aqui, se a gente visse mesmo como esses animais morrem, como que faz pra ter o abatedouro, muita gente aí não comeria mais carne. Isso é verdade mesmo”</i> . Neste momento, a própria professora prossegue a leitura do texto e destaca o trecho que se seguirá com aspectos do que cada pessoa pode fazer <i>“em prol de uma alimentação sustentável”</i> . Destacamos que a professora não usou neste momento o adjetivo <i>sustentável</i> , e sim <i>sustentável</i> para a alimentação, assim como o texto inféria, o que tornou mais clara a ligação com o meio ambiente que queria realizar. Chama outra aluna para a leitura deste trecho	
Desenvolvimento da atividade: prossegue-se com a leitura do texto.	Conteúdos de ensino: outras alunas são chamadas para a leitura do texto. Finaliza-se a leitura.	36-44	Neste trecho, durante a leitura do texto são feitas considerações no mesmo sobre ações que podemos praticar para uma alimentação sustentável. A professora, ao chamar os alunos para a leitura, as enfatiza através da entonação de voz, valorizando o tema.	Fala: a aluna chamada lê um pequeno trecho, quando a professora logo chama outra aluna, o que se repete por mais 3 vezes. Os alunos somente leem o texto sem que seja dado destaque a nenhum trecho em específico, neste momento.	
Desenvolvimento da atividade: prossegue-se com a discussão sobre o texto.	Conteúdos de ensino: Professora destaca os pontos mais importantes trazidos no texto e questiona os alunos sobre o que podem fazer para uma boa alimentação.	45-76	Após a leitura do texto a professora faz um breve resumo de seu conteúdo, enfatizando os problemas citados em relação ao meio ambiente. Destaca a dimensão da ação quando questiona os alunos sobre o que eles podem fazer para uma boa alimentação. Também neste trecho há o destaque para uma construção de valores de forma crítica, e não ingênua, considerando todos os aspectos já	Fala: professora então retoma o texto para discuti-lo com os alunos: <i>“Então, desse texto aí que nós lemos, o que nós podemos tirar pro nosso dia-dia? Nós vimos os males causados desde pela parte de uma monocultura, desde o uso de insumos químicos, agrotóxicos, pesticidas; que mais que pode contaminar desde a terra, contaminar a água que está embaixo da terra, que mais?”</i> . E os questiona: Então ó, rapidinho: <i>“o quê que nós podemos fazer pra nós termos uma boa alimentação?”</i> . Os alunos, um pouco dispersos, ficam em dúvida sobre	Os alunos estão muito inquietos, com o material já arrumado para irem embora, já que esta é a última aula do dia. Os alunos estão bastante agitados com a

		<p>citados até então: a importância de conhecer o processo de produção do alimento, os aditivos químicos nos alimentos industrializados, o uso de fertilizantes e pesticidas e o confinamento de animais.</p> <p>Ao fim a professora propõe aos alunos uma ação concreta de reciclagem do óleo de cozinha que utilizam em casa, trazendo-o a um posto de coleta, e cita que este óleo, se não for destinado corretamente, poderá poluir os rios.</p>	<p>o que responder após tantos problemas citados na alimentação. Um aluno responde: “Não comer nada.”, quando outra aluna já reitera: “Não. Comer frutas...” Neste momento a professora intervé e retoma o que o texto diz, atentando-se ao comprometimento que cada pessoa deve ter em conhecer esta problemática e exigir alimentos mais saudáveis: “Mas será que basta isso? <i>Quê que mandou procurar aí? Exigir que nós temos os produtos que não utilizem esses tipos de insumos químicos, que quando nós formos comprar, procurar coisas, alimentação orgânica, procurar até é, dependendo, vendo aí de onde que vem, qual que é a origem da carne que a gente compra no açougue, qual que é o tipo de confinamento que esses bois, esses tipos de animais, seja aí frango, que tipo de confinamento que ele foi criado. Dar importância à origem desses alimentos, certo? Na hora de comprar, não podemos ver apenas se ele é mais barato, se não é. Quando nós vamos comprar, mesmo as frutas e legumes, aquelas bonitas, ela pode ter sido usado mais venenos, mais insumos químicos pra que elas... aqueles produtos ficarem melhores. Então na hora de comprar, nem sempre aqueles maiores e mais bonitos é a melhor opção de compra, por exemplo, nas frutas, tem frutas que vão mais aplicações de veneno que outras.”</i></p> <p>Através dessa fala a professora se posiciona e valoriza a alimentação saudável, ante a problematização da questão ambiental, através dos conhecimentos trazidos no discurso científico e apoiados no texto.</p> <p>Continuando sua fala, a professora pede que os alunos procurem ficar atentos aos alimentos que utilizam muitos agrotóxicos. Pergunta aos alunos o que mais podem fazer para contribuir nesta questão, diz que quer ouvir a opinião deles.</p> <p>Uma aluna então relembra que os alimentos considerados saudáveis podem estar cheios de veneno. A professora, vendo o término da aula se aproxima e a agitação crescente dos alunos, encaminha a discussão para sua finalização. Diz aos alunos que estão falando</p>	<p>proximidade do final da aula.</p>
--	--	--	---	--------------------------------------

				<p>de alimentos saudáveis e a relação com o meio ambiente, então destaca o destino do óleo usado quando se realizam frituras em casa. E diz: “<i>Esse óleo, vocês sabiam que nós podemos reciclar?, os alunos concordam e a professora prossegue: Sabe onde é que tem um posto bem pertinho aqui a nossa escola, que nós podemos reciclar esse óleo?</i>” (a professora se refere ao <i>campus</i> da universidade, que possui um posto de coleta de óleo usado). Os alunos então identificam o local e a professora fala sobre a importância da separação e destinação correta deste óleo, frente a poluição do ambiente com seu descarte incorreto: “<i>Polui o rio. Isso. E tudo mais que vocês já sabem. Vamos começar também então a reciclar esse óleo? Esse óleo pode ser usado pra combustível, (...) esse óleo pode ser usado pra fazer sabão.</i>”</p> <p>Propõe então aos alunos uma ação concreta frente à questão da alimentação: a separação do óleo de cozinha usado e sua destinação correta, levando a postos de reciclagem. Nisso bate o sinal, os alunos saem e a professora lamenta com uma aluna: “<i>Ah, não deu pra gente fazer o fechamento direito. A gente tá na correria, já bateu o sinal...</i>”</p>
--	--	--	--	---

**APÊNDICE C – MAPAS DE EVENTOS DAS AULAS DA PROFESSORA EI.**

Mapa de Eventos – Profa. EI – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 18/10/2010 – Duração gravação - 1h12min.39seg		Modos semióticos		
Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	
			Verbal	
			Não verbal (gestual)	
Introdução ao tema: professora apresenta o tema do projeto aos alunos, escrevendo-o na lousa, diz como irá iniciá-lo.	Conteúdos de ensino: professora inicia diálogo com os alunos a respeito da FEENA, diz que farão uma atividade para mostrar o que conhecem dela.	1-18	Fala: professora dialoga com os alunos se eles conhecem o significado da sigla FEENA (Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade), um aluno responde o significado e outros dois dizem que já sabiam, uma aluna diz que não sabia. Professora questiona os alunos se quando se fala em floresta ou FEENA eles relacionam a horta. Uma aluna diz que relaciona floresta com animais e contos de fadas, outros dizem que não. Uma aluna questiona a professora sobre a origem do nome da floresta, ela explica a todos os alunos, mas diz que terão uma aula específica para conhecer mais sobre a história da floresta.	Professora escreve o tema do projeto na lousa.
	Gerenciamento: professora pede para que os alunos se organizem para falar.	18	Fala: professora pede para que cada aluno levante a mão antes de falar, para que todos possam ouvir os comentários: “ <i>cada um falando no seu tempo, tá? Porque senão a gente não consegue se entender</i> ”.	
Desenvolvimento do tema: professora propõe aos alunos uma atividade para que exponham o que conhecem da FEENA.	Conteúdos de ensino: professora questiona os alunos sobre quem já visitou a floresta, propõe também uma atividade buscando as lembranças que guardam da mesma.	18-27	Fala: Professora pergunta quem já visitou a floresta, esclarece a alguns alunos que antigamente chamava-se horto e hoje chama-se floresta. Propõe uma atividade: “ <i>Bom, então hoje eu quero conhecer um pouquinho do que vocês, como vocês imaginam lá; quem visitou, o que guardou de lembranças</i> ” Empolgados, vários alunos começam a falar juntos sobre suas lembranças.	
	Gerenciamento:	28	Fala: professora diz que é para um aluno falar por vez,	



	<p>professora pede para que os alunos se organizem para falar.</p> <p>Procedimentos: professora explica como será a atividade.</p>	28-40	<p>Professora enfatiza que é para os alunos remeterem-se às suas lembranças, sobre o que lhes chamou a atenção (dimensão afetiva, valorização da participação e autonomia): <i>“É, aquilo que chamou a atenção, porque o que chamou a sua atenção pode não ser a mesma coisa que chamou a atenção dele, então ele vai desenhar aquilo que pra ele é importante lá, e você vai desenhar o que é importante pra você, entendeu?”</i>.</p> <p>Professora enfatiza também que os alunos não precisam se preocupar com o tempo, que façam o desenho sem pressa, valorizando a criatividade deles, e diz: <i>“essa parte artística vocês são bem melhores do que eu”</i>.</p> <p>Após o desenho, a construção de frase sobre o mesmo é pedida com o intuito de mostrar <i>“que importância tem aquele lugar pra você”</i>, assim a professora procura direcionar para a dimensão afetiva dos valores.</p>	<p>para que todos possam se entender.</p> <p>Fala: <i>“Vocês vão desenhar nessa folha o que que vocês conhecem, que imagem que vocês têm na cabecinha de vocês daquele lugar, da floresta, tá? (...) vocês vão usar todo o espaço pra retratar o que é que vocês, como é que vocês imaginam aquele espaço”</i>.</p> <p>Professora procura ver quais alunos que não conhecem a FEENA e dá ideia de como eles podem realizar a atividade.</p> <p>Professora diz que cada aluno fará o seu desenho para mostrar as diferentes visões e experiências que possam ter da floresta. Pede também que após o desenho escrevam uma frase sobre a floresta, sobre o que desenharam.</p>	
<p>Desenvolvimento do tema: alunos iniciam a atividade; professora esclarece dúvidas dos alunos sobre a atividade e dialoga sobre os desenhos.</p>	<p>Gerenciamento: professora distribui os papéis e os materiais para os alunos realizarem a atividade</p> <p>Procedimentos: professora orienta os alunos sobre a realização da</p>	41		<p>Fala: professora diz que entregará a cada aluno os materiais e pede para que façam <i>“direitinho”</i> o desenho.</p>	<p>Professora se movimentou pela classe, distribuiu o sulfite e lápis de cor.</p> <p>Professora se movimentou por toda a sala de aula,</p>
		43-102	<p>Professora frisa a importância de que cada aluno realize o próprio desenho sozinho (valorização da participação e autonomia): <i>“coloque aquilo que você</i></p>	<p>Fala: alunos questionam a professora sobre alguns procedimentos para a realização do desenho: margem; se podem colocar um papel embaixo do sulfite; aspectos/objetos que podem representar da paisagem</p>	

	atividade, diálogos sobre os desenhos.		<p><i>que mais chamou a sua atenção. Mas ó, cada um fazendo o seu, tá bom? Isso é importante, que cada um faça o seu”</i>.</p> <p>A participação da professora na atividade, juntamente com os alunos realizando o próprio desenho, promove um clima de abertura e de amizade entre ambos.</p> <p>A abertura da professora à construção do desenho, de forma a não se posicionar quanto à melhor maneira de desenhar, promove um clima propício à afetividade e abertura à participação dos alunos.</p>	<p>da floresta; onde colocam o nome e a frase Professora decide participar junto com os alunos da atividade e ela mesma faz um desenho da FEENA.</p> <p>Alunos perguntam à professora quais as melhores formas de representar: a professora reafirma para usarem a criatividade: <i>“Use essa imaginação fértil que vocês têm! Imaginem!”</i>.</p> <p>Alunos mostram os desenhos para a professora e ela elogia cada um deles.</p> <p>Há muitos diálogos entre a professora e os alunos a respeito dos desenhos, de como representar cada tipo de árvore, de como se expressarem por meio dos desenhos. A professora busca sempre manter um clima de abertura indagando os alunos, mas não impondo um determinado tipo/forma de desenho, buscando explorar a criatividade deles, aproximando-se da disciplina de Arte.</p> <p>Verifica-se no exemplo a seguir:</p> <p><i>“E.: Ah, mas eu não sei desenhar árvore direito, eu sei desenhar aquelas lá, assim [desenha um esboço pra professora]</i></p> <p><i>Profª. Não, mas E., não tem problema meu bem, você imagine, desenha do seu jeito, entendeu? Não tem... você não tá fazendo um trabalho...</i></p> <p><i>E.: Ah sora, mas eu quero fazer bem feito, né sora? [###]</i></p> <p><i>Profª. É lógico, é, bem feito, com capricho! Mas se você não consegue desenhar de um jeito, desenha do outro!”</i>.</p>	observando os trabalhos dos alunos.
Desenvolvimento do tema: professora lembra aos alunos o objetivo da atividade em desenvolvimento; diálogos sobre os desenhos.	Conteúdos de ensino: professora repete aos alunos seu pedido sobre a atividade. Diálogos sobre a FEENA e os desenhos, professora posiciona-se	103-218	Fica claro o posicionamento da professora em não querer interferir na memória pessoal ou na criatividade dos alunos a respeito da floresta, sua abertura está presente nas falas avaliativas e nas falas que visavam que os alunos prosseguissem com os desenhos (abertura aos posicionamentos), como no exemplo: <i>“B.: Eu já fiz muita árvore, a senhora</i>	<p>Fala: professora relembra aos alunos o pedido da atividade.</p> <p>Uma aluna diz à professora que já participou de um projeto chamado “Criança Ecológica”, na FEENA.</p> <p>Alunos voltam a indagar a professora sobre a melhor forma de desenharem, mostram-lhe os desenhos e ela novamente os elogia e diz para continuarem usando a criatividade.</p> <p>Alunos questionam a professora se ela sabe desenhar um pato, ela diz que não sabe muito bem e mostra-lhes</p>	Professora continua a se movimentar por toda a sala de aula, observando os trabalhos dos alunos. Professora desenha um

Desenvolvimento do tema: diálogos sobre os desenhos.	Conteúdos de ensino: professora é mediadora dos alunos	219-392	Evidencia-se nos momentos em que a professora busca direcionar a criatividade dos alunos um claro clima afetivo permeando os diálogos, o que	<p><i>dá alguma ideia pra mim de onde eu posso fazer o rio, agora?</i>  <i>Profª. Então, você tem que localizar na sua lembrança onde fica esse rio que você tá falando”. E também: “Você pode não lembrar todos os detalhes, então você coloca aquilo que você lembra”.</i></p> <p>um esboço na lousa.          Professora enfatiza que é para os alunos não se preocuparem se o desenho está ficando “bom” ou “ruim”: <i>“nós não estamos fazendo um concurso de arte, entendeu?! É só uma representação do que você vê o local, o que desperta a sua atenção...”</i>, mostrando o quanto atentava para que todos os alunos pudessem se expressar, independente da forma como desenhavam.          Até mesmo quando alunos a questionaram sobre a cor que poderiam usar para pintar a água do rio a professora omitiu sua opinião, buscado a criatividade dos próprios alunos, como se vê em:  <i>“K.: Professora, de que cor pinta a água? A água de lá não é azul.          Profª. Então, se você hoje acha que a água de lá não é azul, coloca a cor que você acha que é a água hoje!          G.: Fica verde.          K.: Azul com verde!”.</i>          É evidente também a preocupação dos alunos de que a representação destes mostre fielmente o que imaginam do local, por isso a todo momento buscam a aprovação da professora. Ela, consciente deste fato, abriga em seus diálogos a abertura para a criatividade e não se posiciona, apenas direciona:  <i>“B.: Não sora, eu queria fazer uma estradinha de terra! Não tá parecendo uma estradinha de terra, não tá? Não tá parecendo uma cachoeira?          Profª. Pensa no que tem nessa estradinha de terra, que possa ser assim, mostrar o que tem nessa estradinha de terra. Ou em qualquer estradinha de terra...”</i>          Na continuação do diálogo apresentado a professora direciona a aluna na produção de significados e na construção de uma imagem mental com elementos de uma “estrada”, para que a aluna possa desenhá-la.</p>	pato na lousa.
Fala: a professora, permanecendo na mesma intencionalidade de apenas direcionar os alunos na construção dos desenhos, não se manifesta entre certo e errado, bom e ruim. Este posicionamento é concluído					

	condução das atividades	<p>esclarece-nos que a professora não desejava realizar tal atividade por imposição, mas desejava despertar a própria motivação dos alunos.</p> <p>Um exemplo de diálogo em que a professora não se posiciona e mantém o clima de abertura apresenta-se a seguir. Nele se destaca também o clima afetivo que envolvia alunos e professora:</p> <p><i>“K.: Professora, a vitória-régia é verde em volta; que cor é dentro?”</i></p> <p><i>Prof.a. A meu amor eu não me lembro.</i></p> <p><i>K.: Nem a cor da flor?”</i></p> <p><i>Prof.a. Ó meu bem, tem várias cores, né? Não é uma cor só.</i></p> <p><i>K.: É que eu não lembro a cor da bolinha de dentro, então [###].</i></p> <p><i>Prof.a. Ó, você desenha como você imagina; se quando nós formos lá, e elas estiverem, aí você vai poder ver, ao vivo e a cores, pra ver se o que você imaginou está próximo ou não do que realmente é!”.</i></p> <p>A valorização da autonomia dos alunos se explicita no seguinte enunciado da professora: <i>“Pessoal, procure cada um fazer o seu, pra ficar o seu desenho, né? e não o do outro.”</i></p> <p>Alguns alunos pedem ajuda à professora para elaborar a frase e a professora realiza alguns apontamentos: <i>“então que importância que você acredita que a floresta tem?”</i> e <i>“Então, é uma frase; ó, o pessoal, a frase é uma frase que esteja ligada à floresta, que fale da floresta, ou a importância da floresta, tá? É esse tipo de frase”</i>, mostrando em sua fala que a</p>	<p>na fala de um aluno:</p> <p><i>“Prof.a. Então tenta imaginar como você acha que é.</i></p> <p><i>A. A professora não quer falar, traduzindo!</i></p> <p><i>Prof.a. É, se vocês vão colocar o que vocês veem, como vocês veem, eu não posso ficar falando, não é? Porque também minha visão não é igual a sua, você pode ter”.</i></p> <p>Os alunos continuam questionando a professora como desenhar diversos elementos da floresta: eucalipto, vitória-régia, bambu, as casas, a igreja.</p> <p>É interessante ressaltar que nestes momentos em que a professora não se posicionava quanto aos desenhos os próprios colegas buscavam ideias e formas de auxiliar o colega na representação do desenho, fazendo com que houvesse uma maior participação e envolvimento dos alunos entre si, fato que pode ser evidenciado no trecho:</p> <p><i>“B.: Professora, como que faz pé de pato? Ó, fiz assim.</i></p> <p><i>K.: Pé de pato é um negócio “mó” assim, daí parece, é tudo grudado!</i></p> <p><i>B.: Entendi tudo!</i></p> <p><i>K.: Ah, é assim ó.</i></p> <p><i>B.: Nunca reparei no pé do pato.”</i></p> <p>Professora pede para os alunos não esquecerem de criar uma frase sobre o desenho.</p> <p>Uma aluna se sente curiosa pelo desenho da professora, perguntando o que ela conseguiu desenhar.</p> <p>Os alunos perguntam o que a professora fará com os desenhos, ela diz que quem sabe ela faça uma exposição, pois estão muito bonitos. Os alunos riem e ficam agitados.</p>	
--	-------------------------	---	--	--

<p>Fechamento: professora encaminha as discussões para o encerramento da aula</p>	<p>Procedimentos: Alguns alunos ainda tiram dúvidas sobre a frase</p>	<p>394-416</p>	<p>valorização da floresta estava permeando a ideia de construção desta frase nos objetivos da professora.</p>	<p>Fala: professora administra as frases que os alunos construíram, algumas trazem a dimensão de valores.</p>	
	<p>Gerenciamento: professora recolhe os desenhos.</p>	<p>393</p>	<p>Uma aluna mostra a frase elaborada para a professora, a qual remete à dimensão de valores, partindo de uma valorização da floresta como pertencente a nossa vida: “A Floresta faz parte da nossa vida, por isso preserve-a.” Outra frase remete à valorização da floresta devido ao patrimônio histórico que representa para a cidade: “<i>Preserve o Horto porque ele faz parte de Rio Claro</i>”</p>	<p>Fala: professora recolhe os desenhos, pede para que os alunos atentem colocando o nome, e não se esqueçam da frase bem em frente ao desenho. Também diz que na próxima aula os alunos farão outra atividade.</p>	<p>Professora caminha na sala de aula recolhendo os desenhos e os materiais emprestados.</p>

**Mapa de Eventos – Profa. El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 20/10/2010 – Duração gravação - 37min55seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
<p>Apresentação de um novo tópico: encaminhamos a respeito da visita à FEENA e introdução de uma nova atividade.</p>	<p>Gerenciamento: professora orienta os alunos para o preenchimento de uma autorização, conversa com eles sobre a visita à FEENA.</p>	<p>1-9</p>		<p>Fala: alunos estão preenchendo uma autorização para a visita à FEENA e a professora orienta como preencher cada campo, dando exemplos. Ressalta que eles têm que entregar a autorização antes do dia da visita. Aluno pergunta à professora que materiais precisam trazer para o dia da visita. Ela diz que tratarão de todos os preparativos em uma aula específica, na sexta feira, e frisa também a importância de que os alunos não faltem neste dia. Professora pede aos alunos que escrevam na autorização um lembrete: “levar um lanche”.</p>	<p>Professora aponta para cada campo que deve ser preenchido.</p>

	Conteúdos de ensino: professora apresenta a atividade que os alunos irão desenvolver neste dia.	9	Professora aponta que irá trabalhar nesta atividade, dentre outros temas, a importância que a FEENA tem para a sociedade e a comunidade.	Fala: professora diz que hoje os alunos conhecerão um pouco mais da história da FEENA, porque houve uma mudança de nome, o que é uma UC, e qual a importância da FEENA. Professora diz que para isso irão trabalhar com um atlas escolar e orienta sobre as páginas que serão utilizadas.	
Desenvolvimento da atividade: distribuição dos atlas, preparativos para o início da atividade.	Gerenciamento: professora distribui materiais para a atividade. Procedimentos: professora explica aos alunos como trabalhar com o atlas.	10-12/18 13-18		Fala: professora distribui o atlas e um texto complementar aos alunos, enquanto isso questiona-os se já trabalharam com este material. São disponibilizados 10 minutos para a atividade Fala: professora orienta os alunos sobre o trabalho com o atlas, indicando as páginas, imagens e a forma de trabalho, em duplas. Pede para os alunos prestarem atenção a uma linha do tempo presente no atlas com as mudanças relacionadas à FEENA. Diz que cada dupla fará um comentário a respeito do que lhes chamou a atenção.	Professora anda por toda a sala distribuindo os materiais.
Desenvolvimento da atividade: professora tira dúvidas dos alunos a respeito de termos específicos do conteúdo trabalhado.	Conteúdos de ensino: professora tira dúvidas dos alunos sobre temas específicos relacionados ao conteúdo.	19-45		Fala: três alunos perguntam à professora o que é a sigla UC, ela responde unidade de conservação; outra aluna pergunta o que é sub-bosque, professora responde que “é, é uma parte do bosque”; um aluno chama a atenção para a extensão da UNESP e do DAAE (Departamento Autônomo de Água e Esgoto) no mapa do atlas; outra aluna pergunta o que é “arvorismo”, professora diz que responderá depois. Professora diz aos alunos que se tiver alguma informação que eles não tenham entendido, para anotarem para depois perguntar. Professora encerra o tempo para a atividade de leitura do atlas e do texto.	Professora anda por toda sala de aula observando os alunos, tirando as dúvidas de alguns e chamando a atenção de outros.
Desenvolvimento da atividade: professora expõe os conteúdos da atividade.	Conteúdos de ensino: professora retoma os dados trabalhados pelos alunos nos materiais.	45-141	Professora demonstra uma certa valorização do transporte rodoviário em detrimento do transporte férreo na seguinte fala: “ <i>Aí tudo começou a ser asfaltado, ficou mais prático, passou-se a usar caminhões no lugar de trens.</i> ” Nas reflexões que seguem neste evento a professora constrói com os alunos	Fala: professora parte da explicação da linha do tempo presente no atlas para mostrar aos alunos as mudanças que ocorreram na FEENA. Explica que antes o local era uma fazenda de café. Um aluno diz que então foi inaugurado o museu pelo Monteiro Lobato, a professora salienta que existem outros fatos relevantes antes da inauguração do museu, e indaga os alunos sobre o porquê de ter sido criada a floresta. Um aluno responde que “ <i>é para pegar as madeiras</i> ”, a professora	Professora aponta para o atlas enquanto explica para os alunos.

		<p>uma reflexão crítica a respeito da intervenção do homem na natureza, evidenciando o movimento contraditório das ações do homem perante esta. Estes diálogos são muito importantes para a construção de valores, pois é trazida uma compreensão não dicotômica da relação homem-natureza, quando por vezes o homem é somente visto como o agente de todas as destruições na mesma.</p> <p>Valorização a partir da dimensão dos conhecimentos, da história da floresta como um patrimônio para a cidade.</p>	<p>pede para que ele repita, e sintetiza que era para o fornecimento de energia para as ferrovias. Assim a professora explica que eles iniciaram o plantio de árvores que <i>“fossem boas para esse consumo”</i>, duas alunas complementam sua fala dizendo: <i>“árvores especiais”</i> e que <i>“crescesse rápido”</i>.</p> <p>Assim a professora explica que por isso foi chamado um engenheiro, Edmundo Navarro de Andrade, para que pesquisasse uma planta com essas <i>qualidades</i>, o qual encontrou no eucalipto a melhor espécie para esta finalidade.</p> <p>A professora explica que esta espécie é nativa da Austrália e de lá foi trazida por este engenheiro que as plantou, originando-se talhões. Assim, uma aluna observa: <i>“Professora, dá pra ver que são plantado porque são tudo seguido uma da outra, as árvores.”</i>, a professora reitera a fala desta aluna e outra aluna também concorda, a professora diz que foi uma boa observação e explica: <i>“Existe um espaço entre um e outro, é isso mesmo, porque quando é nativo, vai nascendo assim, espalhado, aqui e lá, várias espécies. Hoje a gente percebe que tem espécies diferentes lá no meio”</i>. Consideramos esta uma importante observação da professora, introduzindo conteúdos biológicos em meio à leitura e compreensão de um texto.</p> <p>Continuando os diálogos, a professora questiona os alunos como foi a continuidade da ferrovia, se ela permaneceu. Os alunos dizem que não, e a professora concorda dizendo que chegou uma época em que ela deixou de ser importante e o transporte passou a ser pela via terrestre. Ela então questiona os alunos o que aconteceu com a floresta, pergunta se foi abandonada. Os alunos dizem que não e que então se criou o museu. A professora passa a falar sobre o museu e algumas características do local, as casas e a igreja, com suas cores e formas, apontando para o atlas. Também aponta para a grande extensão que a floresta ocupa, os alunos se impressionam.</p> <p>Os alunos também destacam que a UNESP se encontra</p>
--	--	---	---

				<p>dentro da área da floresta, isto provavelmente chamou-lhes a atenção, pois a escola em que estudam é ao lado da universidade.</p> <p>Professora retoma a sequência de descrições presentes na linha do tempo, para finalizar o assunto com os alunos, lendo um trecho do texto e questionando os alunos sobre o que entendem dele: <i>"Em 1977, devido ao seu valor histórico, científico, artístico e turístico, a Floresta foi tombada com o objetivo de garantir a sua preservação contra as pressões econômicas e sociais ocasionadas pelo crescimento da cidade"</i>.</p> <p>Um aluno diz que entende: <i>"que a floresta foi destruída"</i>, a professora prontamente o questiona negando sua afirmação e ele novamente confirma seu enunciado.</p> <p>A professora olha novamente para o texto e de certo modo agora concorda com o aluno, pois aos reler um trecho que fala que a "pressão econômica e social" trouxe problemas à floresta, entende que o aluno compreendeu que tal fato implicou na destruição da floresta.</p> <p>Assim a professora expõe uma fala muito importante se posicionando e esclarecendo aos alunos uma problemática real vivida naquele contexto, ligando-se à temática ambiental e à questão da urbanização: <i>"A sociedade, às vezes, ela acaba pressionando pra construir alguma coisa numa área que é da Floresta! Vocês não veem os condomínios? Como eles estão sendo construídos cada vez mais próximos aí da Floresta? Tem um que, inclusive, está tudo parado lá, por quê? Porque eles começaram a montar o condomínio, e quem está aí atento ao que acontece e é contra isso, essa destruição da Floresta, acabou colocando um processo para embargar a obra. Quem que é embargar a obra? Parar. Parar, porque eles alegam que está sendo construído num lugar que é da Floresta, e realmente está. Pra construir o condomínio eles vão ter que destruir, que arrancar, que cortar uma parte da Floresta. Então isso o que é? A</i></p>
--	--	--	--	---



<p>Fechamento: professora finaliza a atividade e pede uma atividade para a próxima aula</p>	<p>Gerenciamento: da finalização da aula, pedido de atividade.</p>	<p>141- 143</p>	<p><i>sociedade interferindo nessa Floresta. E será que essa interferência é boa”</i> Em relação a essa última indagação muitos alunos prontamente respondem que não, mas dois alunos acham que a interferência do homem é boa, e a professora procura explorar estas falas, e assim outros alunos começam a se apropriar deste sentido. Um deles diz que o homem interfere na floresta para melhorá-la, outra aluna diz que ele ajuda a não cortar árvores, que ajuda a preservá-la. A professora, feliz por ouvir estes comentários e evidências virem dos próprios alunos, sintetiza em uma fala que expõe a contradição de nossa própria sociedade e do ser humano, proporcionando aos alunos uma compreensão não dicotômica da realidade: “<i>Ah, vocês estão me dizendo que ao mesmo tempo esse homem, essa sociedade, ele pode estar lá destruindo, mas ele também pode estar do outro lado impedindo que isso aconteça?</i>” Os alunos concordam e dizem que alguns homens não “<i>estão nem aí</i>” e outros interferem de maneira boa “<i>preservando o patrimônio de Rio Claro</i>”. Professora pergunta se alguém mais quer falar algo e encerra o momento de discussões a respeito da atividade.</p>	
			<p>Fala: professora diz que o sinal já irá bater e por isso já estão finalizando. Pede que os alunos tragam na próxima aula uma “tarefinha”, uma pergunta que gostariam de fazer para o gestor da floresta. Uma aluna pergunta o que é gestor. A professora explica e diz o porquê de os alunos elaborarem a pergunta, eles farão uma entrevista com o gestor da floresta; o conteúdo desta pergunta, segundo ela, poderia ser “<i>alguma coisa que vocês têm curiosidade de saber, o jeito que ele organiza lá os trabalhos dentro da Floresta, por exemplo.</i>” A aula é finalizada.</p>	

Mapa de Eventos – Profa. El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 22/10/2010 – Duração gravação – 1h33min16seg

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora recolhe as autorizações e as perguntas dos alunos.	Gerenciamento: professora recolhe as autorizações para a visita à FEENA e as perguntas ao administrador da FEENA trazidas pelos alunos.	1-3		Fala: professora pede para alunos deixarem as autorizações assinadas e as perguntas ao administrador da FEENA em cima das carteiras e passa recolhendo-as. Também entrega autorizações e o texto trabalhado aos alunos que faltaram na aula anterior. Pede para todos colarem o texto no caderno e diz que hoje trabalharão mais com o texto, lendo juntos e tirando as dúvidas.	Professora passa nas carteiras recolhendo as autorizações, as perguntas e entregando o texto aos alunos que faltaram.
Apresentação de um novo tópico: Trabalha com um texto sobre a FEENA, com informações históricas sobre a floresta.	Conteúdos de Ensino: leitura de um texto sobre a história da FEENA, diálogos sobre seus conceitos.	4-98	Professora traz a dimensão do cuidado com o patrimônio público, destacando sua importância, no momento em que explica o significado da palavra tombamento aos alunos. Professora assume a dimensão de valores dizendo que a floresta foi transformada em um patrimônio público, pois “tem vários aspectos importantes”: tem “potencial histórico”, como patrimônio cultural para a cidade e a população; tem “valor científico”, devido às diversas pesquisas científicas que ainda são realizadas na floresta; e um “potencial turístico”. Ao falar sobre o potencial turístico iniciam-se diálogos explorando o que esse termo significa para os alunos, aproximam-se de uma valorização estética: um dos alunos diz “ <i>pelo lugar</i> ” e “ <i>pelo lago</i> ”, referindo-se à paisagem. Outro comentário direciona-se a uma	Fala: a professora inicia a leitura do texto lentamente, parando em cada frase e explicando-a melhor aos alunos, sempre perguntando se eles têm dúvidas. Inicialmente os alunos somente acompanham e não participam da leitura com questões. Uma aluna questiona o porquê de a palavra eucalipto estar escrita de forma diferente em alguns locais no texto. A professora explica que “ <i>Eucalyptus</i> ” é o “nome original, no latim” e eucalipto é na língua portuguesa, referindo-se à sua disciplina, deixando de falar que “ <i>Eucalyptus</i> ”, na verdade, refere-se também ao gênero da espécie da planta. Os alunos se admiram com a palavra <i>tombamento</i> e a professora explica que: “ <i>quer dizer que ele passa a ser patrimônio público. Patrimônio público, tá? E como patrimônio público ele tem que ser cuidado, por todos</i> ”. Os alunos, ainda admirados com a origem e significado da palavra, questionam novamente a professora e ela lhes conta que a origem desta palavra é grega e latina e o sentido dela não é de cair, mas sim de transformar algo importante em um patrimônio público. Dizendo que a FEENA tem um potencial histórico, a professora questiona os alunos sobre o que significa	

		<p>dimensão mais biológica: “os animais que vivem lá”.</p> <p>A professora então conclui que os turistas visitam o local no intuito de observarem estes aspectos: “os animais e a vegetação”, procurando englobar os elementos citados pelos alunos na paisagem, aliando a dimensão estética e cognitiva.</p> <p>Através da dimensão dos conhecimentos a professora discorre sobre Unidades de Conservação valorizando-as, concluindo que estas são um espaço onde se pode interferir, mas sem destruir ou degradar.</p> <p>Um trecho do texto lido pela professora ressalta que os objetivos do manejo da FEENA atual são o resgate de seu valor histórico-cultural e o seu potencial paisagístico, com isso ela realiza diversos questionamentos aos alunos, se hoje estamos valorizando a floresta desta forma, trabalhando com um aspecto da análise de valores. Assim, uma aluna se preocupa, perguntando “e se a Floresta acabar algum dia?”, fato que é compartilhado por outros alunos.</p> <p>A professora questiona os alunos sobre o que poderia acontecer sem a floresta e os alunos parecem se preocupar, e assim a professora diz:</p> <p><i>“Olha... pra saber o que vai acontecer a gente tem que entender que importância essa Floresta tem pra gente hoje. Que importância que ela tem? Aí a gente pode pensar como seria sem ela.”</i>, e complementa: <i>“Porque se a gente não sabe a importância que ela tem hoje pra nós,</i></p>	<p>esse termo: um aluno diz “<i>porque é velho</i>”, a professora reafirma e diz que muitas atividades aconteceram lá envolvendo a própria história da cidade.</p> <p>Professora diz que a floresta tem valor científico e que diversas pesquisas foram feitas e ainda são realizadas no local. Diz ainda que a floresta tem potencial turístico e questiona os alunos sobre qual seria esse potencial: os alunos não compreendem bem e ela procura explorar este significado com eles.</p> <p>Prossegue-se a leitura do texto, e durante esta a professora faz comentários a respeito dos desenhos dos alunos na aula anterior, os quais acrescentaram vários produtos fabricados com a madeira da floresta.</p> <p>Professora ressalta que quem administra a floresta hoje é o Estado de São Paulo, situação que teve início em 2002, quando deixou de ser o horto florestal da cidade e passou a ser a floresta, a FEENA.</p> <p>Professora questiona os alunos sobre o que significa o termo uso sustentável, citado no texto. Um aluno responde “<i>é pra fazer pesquisa</i>”, ela concorda, mas não explora outras possibilidades para esta forma de uso da floresta. A seguir a professora explica o que são Unidades de Conservação e diz que o homem pode fazer uso delas sem interferir ou destruir, sempre preservando-a. Alunos estão muito interessados nas explicações da professora, que a faz de forma clara e descritiva.</p> <p>Prossegue-se novamente a leitura do texto, que ressalta que na proposta de manejo da FEENA atual objetiva-se utilizar o potencial paisagístico da área e resgatar seu valor histórico-cultural com programas de lazer e educação ambiental. A professora então questiona os alunos se está sendo feito o que o texto diz: se ela é utilizada desta forma, se não está sendo destruída, se está sendo feito o resgate do valor histórico-cultural da floresta.</p> <p>Nas próximas falas a professora explicita o conteúdo valorativo a respeito da importância do estudo da</p>
--	--	--	---

<p>Desenvolvimento da atividade: continuando a professora propõe que os alunos pensem no que aprenderam de novo sobre a FEENA.</p>	<p>Conteúdos de Ensino: professora propõe que os alunos reflitam sobre tudo o que já conversaram e falem o que conheceram de “novo” sobre a FEENA.</p>	<p>99-205</p>	<p><i>como é que nós vamos imaginar como vai ser SEM ela.</i>” Nesta fala consideramos, claramente, que a professora trabalha seu posicionamento e a dimensão de valores, ponderando a importância da construção de uma valorização da floresta existente hoje, para que haja sua preservação e, por conseguinte, ela não acabe algum dia. Assim, a professora finaliza com mais uma importante fala, à medida que contextualiza o porquê do estudo, do trabalho com valores e do projeto que estão desenvolvendo: <i>“Por isso que nós estamos estudando, pensando, refletindo sobre isso. (...) Todo mundo realmente mostrou que conhecia [nos desenhos], mas conhece, conhece... mas será que sabe a importância?”</i>.</p>	<p>FEENA, ao ser questionada por uma aluna sobre <i>“o que aconteceria se a floresta acabasse”</i>. Professora tem domínio sobre a classe, conduz a aula e os alunos sem autoritarismos. Professora questiona os alunos sobre quem visitou recentemente a FEENA, perguntando se se lembram como está o local em relação ao lazer. Alunos que foram dizem que havia pessoas se exercitando, outras brincando e outras observando a paisagem. Dois alunos dizem que já comemoraram seu aniversário na FEENA. Alguns alunos têm curiosidades sobre a capela existente no local, professora diz que poderão observar tudo isso durante a visita à FEENA.</p>	
			<p>Ao pedir que os alunos falem o que lhes chamou mais a atenção mediante os conhecimentos da floresta, a professora provavelmente busca alcançar o que foi mais importante para os alunos na dimensão valorativa. Este fato se torna mais explícito na sequência dos diálogos que trazem uma pergunta mais direta da professora, indagando os alunos sobre qual a importância que eles acham que a floresta tem para nós hoje. As respostas iniciais dos alunos direcionam-se de algum modo à valorização da dimensão estética do local, quando se referem ao lazer, entretanto, até certo ponto, pois consideramos que seu cunho é mais utilitarista, como explicitado na</p>	<p>Fala: professora pede para que os alunos reflitam sobre tudo o que observaram e leram sobre a FEENA e digam o que aprenderam de novo sobre a floresta ou o que lhes chamou mais a atenção. Alguns alunos não entendem bem este pedido, e ela novamente explica. Um aluno diz que lhe chamou atenção as mudanças de nomes que ocorreram na floresta. Outro aluno diz que lhe chamou à atenção a visita de Monteiro Lobato ao museu da floresta. Ouvindo estes comentários, a professora novamente refaz a pergunta e agora a direciona mais para as reflexões dos alunos e à dimensão de valores: <i>“Ainda pensando nisso, que importância que vocês acham, até agora, daquilo que nós já conversamos, que alguns, até no primeiro dia, da análise do texto, começaram a falar, que importância que vocês acham, hoje, que tem a Floresta pra nós? Ai cada um que vai falar levanta a mão. Que importância que tem esse espaço?”</i>.</p>	

<p>Desenvolvimento de uma nova atividade: escolha das questões que serão feitas ao gestor da FEENA.</p>	<p>Procedimentos/ Gerenciamento: professora explica o que farão nesta atividade e como será realizada, passa nas cartelas recolhendo as perguntas.</p>	<p>205-207</p>	<p>resposta do aluno: <i>“Pra passar o tempo”</i> e <i>“Pra ter o que fazer no final de semana!”</i>. Outra fala explícita um pouco menos esse caráter: <i>“pra relaxar, se sentir melhor, pra respirar um ar... melhor”</i>. Em outros momentos a valorização da floresta direciona-se mais à dimensão cognitiva, considerando que um aluno disse que a floresta tem sua importância por ser <i>“um espaço histórico de Rio Claro”</i>, e ser importante para a pesquisa. Outra aluna disse também que ela é <i>“importante pro ar; (...) porque tem muitas plantas...”</i>, considerando os conhecimentos sobre as florestas e seu papel na natureza. Professora enfatiza esta fala da aluna. A valorização também perpassa a voz de um aluno que diz que a floresta é importante <i>“pois é um lugar pra conscientizar, pras pessoas [###], pra não jogar lixo”</i>. A professora ressalta esta frase da aluna e reforça que o local é importante <i>sim</i> para as pessoas se conscientizarem a proteger a natureza, mostrando seu posicionamento frente ao tema.</p>	<p>A partir desta pergunta, muitos alunos participam do diálogo e trazem diferentes contribuições que dizem valorizar na floresta: um espaço para lazer; para relaxar e se sentir melhor; para buscar uma melhor qualidade de vida; importante pelo patrimônio histórico que representa à cidade; importante para o ar; para pesquisas; um local para conscientização das pessoas sobre a proteção à natureza. Um aluno questiona a professora por que tem criação de vacas dentro da floresta, outros alunos riem, mas a professora conduz o diálogo e reflete com o aluno que se aquele uso é sustentável, tal como previsto para os usos da floresta, poderia haver esta criação. A professora diz ainda que esta é uma questão que podem fazer ao gestor da FEENA. Alguns alunos questionam a professora porque ainda tem moradores dentro da FEENA. Alunos estão agitados e falam juntos, professora procura organizar as falas. Professora pergunta se mais alguém quer participar e contribuir nas reflexões. Alunos fazem perguntas pontuais sobre o horário de funcionamento da FEENA e do museu e sobre as visitas agendadas na floresta. Alunos estão bastante agitados. Professora finaliza a atividade.</p>	
			<p>Professora pondera que todas as perguntas trazidas pelos alunos são importantes, valorizando a opinião de cada um, mas diz que algumas são mais críticas e mais importantes para <i>aquele</i> momento, como na seguinte fala: <i>“Que que é uma pergunta pertinente? Aquela que realmente traz respostas importantes praquilo que nós estamos vendo, aquilo que nós estamos</i></p>	<p>Fala: professora diz que a partir das perguntas feitas pelos alunos em casa, serão escolhidas agora 5 ou 6 perguntas: <i>“que realmente vão trazer respostas pras nossas grandes dúvidas. Toda pergunta é importante, mas tem perguntas que trazem respostas mais importantes, mais críticas, tá? Então são essas que nós vamos ter que fazer.”</i> Professora também diz que escolherão juntos quais alunos que irão fazer as perguntas e quais irão anotá-las.</p>	<p>Professora caminha pela classe novamente recolhendo as perguntas pelos alunos que ainda não entregaram.</p>

Desenvolvimento da atividade: professora e alunos iniciam a escolha das perguntas.	Conteúdos de Ensino/ Procedimentos: momento de escolha das questões feitas ao gestor da FEENA em um trabalho mediador das diferentes opiniões dos alunos.	207-382	<p><i>estudando.</i> ”</p> <p>A escolha em conjunto das perguntas passa a valorização das falas dos alunos e de suas contribuições de forma democrática e mediadora da autonomia dos alunos, trazendo um clima favorável e de respeito na sala de aula. A professora sempre pergunta a opinião dos alunos em relação a cada passo e proposta de trabalho apresentados.</p>	<p>Fala: professora lê as questões aos alunos, diz que irá separar as perguntas por categorias: de um lado as que os alunos já concordam que deveriam ser feitas, e de outro as que eles “<i>acham que não é uma das perguntas que vão suprir as nossas dúvidas</i>”, para depois, se for necessário, fazer uma nova escolha destas.</p> <p>A professora então passa a ler as questões e ao final de cada uma delas os alunos opinam, entre sim ou não, e dizem algumas vezes o porquê. A professora sempre os questiona se aquela pergunta realmente vai de encontro ao objetivo da visita à FEENA e do projeto dizendo se com ela é possível saber como está sendo “<i>tratada a floresta, o quê que acontece lá, qual é o projeto pra uso da Floresta e ao mesmo tempo é conservação</i>”.</p> <p>Algumas vezes os alunos ficam divididos entre o sim e o não e a professora, nestes casos, coloca a questão do lado a ser revisto após a leitura de todas, assim como a proposta inicial, dando um tempo para pensarem melhor.</p> <p>Algumas vezes, porém, a professora ao ler a questão já a sinalizava como importante, outras vezes não realizava nenhuma interferência na escolha, mas sempre perguntava aos alunos se aquela questão era realmente pertinente.</p> <p>Quando algumas perguntas semelhantes eram lidas, a professora falava da importância de sintetizar a ideia a ser perguntada em apenas uma questão, lembrando sempre o objetivo da visita.</p> <p>Professora ressalta que para os alunos opinarem, muito mais que falar sim ou não a alguma questão, devem ter um argumento para tal.</p> <p>Ao final da leitura das perguntas os alunos já opinam com um caráter mais crítico e reconhecem aquelas que são mais pertinentes de serem feitas.</p> <p>As perguntas escolhidas foram:</p> <p>1- Quais os tipos de animais que vivem na Floresta? É permitida a criação de animais domésticos como vacas e cavalos no espaço da Floresta?</p>	Professora separa as questões em dois lados de uma carteira, qualificando-as. Professora anota os nomes dos alunos que irão fazer as perguntas.
--	--	---------	--	--	---

<p>Desenvolvimento da atividade: professora organiza e apresenta o planejamento da visita à FEENA. Fala sobre algumas perguntas que responderão na floresta. Explica sobre uma foto que irão registrar durante a visita.</p>	<p>Gerenciamento /Procedimentos orientações e planejamento da visita À FEENA.</p>	<p>383- 385</p>	<p>Professora mantém um clima de respeito e amizade com os alunos e exalta sua confiança neles, dizendo que sabe que eles têm bastante educação e que irão se comportar bem durante a visita.</p>	<p>2- Quais foram as medidas tomadas para a boa preservação da FEENA? 3- O Horto Florestal, onde o engenheiro desenvolveu suas pesquisas, foi considerado o principal centro de atividade científica com eucalipto no Brasil, e apresentava o mais importante banco genético do <i>Eucalyptus</i> fora da Austrália, antigamente. E atualmente, continua sendo? 4- Quando as pessoas visitam a floresta elas cuidam bem do local? 5- Você sabe se quando o Horto Florestal ou FEENA foi inaugurada apareceram muitas pessoas aqui ou ela nem foi inaugurada? 6- A FEENA já sofreu algum desmatamento ou alguma queimada? Quando isso aconteceu? Foi possível recuperá-la completamente? 7- Quais são as propostas atualmente para o manejo da FEENA? O que foi colocado em prática? Professora diz que irá digitar as perguntas para que a pessoa que irá ler entenda a letra melhor, diz que depois irão escolher quem vai ler. Um aluno sugere para que a pessoa que fez a pergunta leia para o gestor, a professora concorda e anota os nomes destes alunos.</p>	<p>Fala: professora pede aos alunos para prestarem muita atenção às respostas das perguntas durante a entrevista, pois quando voltarem vão conversar sobre elas. Diz também para que eles tenham bastante respeito e educação para com o entrevistado. Continuando as orientações e o planejamento da visita a professora diz aos alunos que, após a entrevista, vão realizar uma visita ao museu da FEENA, onde serão recebidos pelos monitores da floresta. Após a visita eles irão fazer juntos uma parte de uma das trilhas da floresta e, ao fim desta, terão um tempo para o lanche. E por fim, após o lanche, ainda na FEENA, diz que os alunos irão responder algumas perguntas referentes à floresta. Os alunos prestam muita atenção a todas estas orientações.</p>
--	---	---------------------	---	---	---

	<p>Procedimento: professora realiza a leitura e explicação das perguntas que os alunos responderão após a visita.</p>	385-408		<p>Fala: professora lê as perguntas aos alunos, pede que prestem muita atenção, explicando cada uma delas e perguntando se os alunos têm dúvidas. Alguns alunos já as respondem oralmente, estão um pouco agitados. Professora frisa que a resposta às perguntas é muito importante para a continuidade do projeto depois da visita à FEENA.</p> <p>Os alunos interagem com a professora questionando alguns termos das perguntas.</p> <p>Professora questiona os alunos se há dúvidas a respeito das perguntas, diz o momento que irão respondê-las e responde algumas dúvidas dos alunos sobre a visita.</p>	
	<p>Procedimento: professora explica aos alunos a atividade que realizarão de registro fotográfico.</p>	408-421	<p>Professora enfatiza a dimensão afetiva para a realização da atividade da fotografia, de algo que lhes chame atenção. Nas palavras por ela utilizadas destaca-se esta dimensão, tais como: “beleza”, “impressionado”, “negativo”, “alguma coisa que até te emociona”.</p> <p>A ênfase da professora para que os alunos identifiquem o porquê da foto também liga-se à construção de valores, pois permite que os alunos analisem os próprios sentimentos e valores a ela associados.</p> <p>Quando uma aluna questiona se dois alunos tirarem foto do mesmo lugar a professora diz: “Às vezes, a mesma árvore, por exemplo, ela pode ser retratada de várias formas, de vários pontos de vista. E o que ela representou pra você não vai representar a mesma coisa pra ela, tá? Então, cada um, quando focaliza, quando observa alguma coisa, ali tem o seu ponto de vista; nada é igualzinho”</p> <p>Esta fala contribui para as reflexões a respeito de que a professora valorizava</p>	<p>Fala: professora pede atenção aos alunos e explica como será mais essa atividade que realizarão ainda na FEENA, uma atividade de registro fotográfico. Diz aos alunos que: “<i>nós vamos precisar de uma foto, que essa é especial; não é qualquer foto: é uma foto onde vocês vão focalizar alguma coisa que chamou a sua atenção. Ou chamou a sua atenção porque é algo assim, que te deixou de boca aberta por causa da beleza, da [...] ou então, também chamou a atenção porque é uma coisa que te deixou impressionado pelo lado negativo</i>”.</p> <p>Além disso, a professora ressalta que os alunos, antes de retratarem a imagem, devem identificar os sentimentos a ela associados e o porquê de seu registro, para que depois contem aos colegas em uma próxima aula, quando a imagem será reproduzida a todos no data show.</p> <p>Ela diz que estas fotos serão retratadas em sua câmera fotográfica e que quando os alunos sentirem vontade de realizar este registro é só procurá-la a qualquer momento da visita.</p> <p>Os alunos se empolgam e perguntam se todos irão fazer esta foto, a professora responde afirmativamente.</p> <p>A professora acerta com os alunos os últimos detalhes a respeito da visita, tais como: uso do uniforme, lanche, água, câmera fotográfica, uso do celular, entre outros.</p> <p>A aula é finalizada.</p>	



			cada aluno com sua opinião e sentimento.	
<b>Mapa de Eventos – Profa. El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 26/10/2010 – Duração gravação – 2h40min48seg</b>				
<b>Classificação funcional</b>	<b>Atividades</b>	<b>Turnos</b>	<b>Modos semióticos</b>	
			<b>Verbal</b>	<b>Não verbal (gestual)</b>
Introdução: alunos chegam à FEENA, as monitoras se apresentam e discorrem brevemente sobre a FEENA.	Gerenciamento: alunos chegam à FEENA, as monitoras se apresentam. Todos se dirigem ao museu.	1-16	Fala: há muitas conversas paralelas, alunos acabaram de descer do ônibus e estão todos juntos em uma das entradas da FEENA. Professora chama os alunos junto de si, as duas monitoras se apresentam.	Alunos formam um círculo ao redor das monitoras.
	Conteúdos de ensino: monitoras contam brevemente a história da FEENA	17-29	Uma das monitoras discorre brevemente sobre a história da floresta, citando os pontos já estudados pelos alunos nas aulas anteriores, e após elas convidam todos a irem ao museu	
Desenvolvimento do tema: no museu as monitoras continuam a contar a história da floresta. Alunos fazem perguntas às monitoras.	Gerenciamento: caminhada até o museu, professora conversa e orienta alunos.	30-59	Fala: Conversas paralelas entre os alunos. Alguns alunos olhando para o açude, perguntam à professora sobre alguns aspectos que lhes chamaram a atenção: a vegetação, a poluição e o mecanismo para esvaziamento de água. Outros elementos da paisagem chamam a atenção dos alunos, que comentam com a professora, tais como: os eucaliptos, as palmeiras, os bambus. Um aluno pergunta à professora quando poderá fazer a pergunta que escolheram, ela diz que haverá um momento, após as explicações das monitoras.	Todos caminham até o museu observando elementos da paisagem.
	Conteúdos de ensino: monitoras continuam a discorrer sobre a história da	60-172	Valorização da FEENA através da dimensão dos conhecimentos. Alunos atentam-se aos problemas pelos quais a floresta tem passado, como da poluição do açude e a necessidade de restauração dos casarões antigos e	Todos estão no interior do museu, sentados no chão no interior da primeira sala.

	<p>FEENA, agora mais detalhadamente. Alunos fazem suas perguntas selecionadas para as monitoras da FEENA, já que o gestor da UC não se encontrava no local. As monitoras respondem e há alguns comentários.</p>	<p>percebem a importância de resolvê-los para sua preservação e conservação.</p>	<p>pesquisas são realizadas por universidades e que há um departamento na própria floresta responsável por pesquisas que verifica sempre as espécies que ainda permanecem na floresta.</p> <p>Outro aluno pergunta a questão número 6, sobre desmatamentos e queimadas que a floresta tenha sofrido, e as monitoras respondem que naquele ano já tinha havido 15 focos de queimada na floresta. Também dizem que a recuperação da área é somente com o tempo, mas que foram pequenas extensões que sofreram com a queimada.</p> <p>Mais uma aluna pergunta, a questão número 1, sobre quais são os animais da floresta e se é permitida sua criação no local. As monitoras respondem que há vários, desde cobras, veados, gambá, capivara, furão, sapo, rã e mais de 200 espécies de aves. Os alunos e a professora se espantam. A monitora continua respondendo e diz que não é permitido a criação de animais na floresta, mas que tem um produtor que solta indevidamente os animais no local.</p> <p>Outra aluna faz a pergunta, de número 4, sobre se há o cuidado dos visitantes com o local. As monitoras respondem que sim e que cada vez mais os visitantes estão conscientes sobre o lixo.</p> <p>Mais uma aluna pergunta, a questão de número 2, sobre as medidas para a preservação da floresta. As monitoras respondem que “é mais conscientização mesmo”, que investem na Educação Ambiental com moradores e visitantes da FEENA e que há projetos de revitalização do lago e das construções antigas.</p> <p>Outro aluno faz uma pergunta, de número 5, se houve alguma “inauguração” da floresta. As monitoras respondem que em 2002, quando se tornou uma UC, houve uma inauguração onde muitas pessoas compareceram. E esclarece que o local hoje se chama FEENA e não mais horto, como muitos munícipes ainda se referem.</p> <p>Mais uma aluna faz sua questão, de número 7, sobre quais as propostas para o manejo da FEENA. As</p>
--	---	--	--

Desenvolvimento do tema: visita ao museu interior da FEENA, com	Gerenciamento: monitoras dão instruções sobre comportamento	173-185	<p>monitoras dizem que há várias propostas, mas que “<i>tudo é questão de verba</i>” para que possam realizá-las. Um visitante que acompanhava a fala das monitoras no museu se interessa pela questão do açude e sua poluição e pergunta às monitoras como está atualmente sua situação. Elas respondem que, segundo as últimas análises, os parâmetros são muito ruins e tudo isso decorrente do aporte de produtos de atividades agrícolas que ocorrem acima do açude e também de seu assoreamento. Frisam também que não é uma água saudável e que é imprópria para consumo e para banhos.</p> <p>Alunos se interessam e perguntam se alguém já caiu no “lago”. As monitoras aproveitam para explicar a diferença entre lago e açude. Uma aluna pergunta o que eles estão fazendo para melhorar o açude enquanto a verba não chega, e quanto tempo faz que ele está poluído. As monitoras respondem “<i>a gente tenta não poluir</i>”, conscientizando as pessoas a não jogar lixo, dizem também que faz uns 30 anos que o açude está poluído, e frisam que muito de sua poluição é decorrente da atividade agrícola e dos insumos químicos que acabam causando a eutrofização da água. Também as monitoras ressaltam que não basta somente despoluir o açude senão ele voltará a ficar poluído e que a melhor medida é a recomposição da mata ciliar nos rios para que os insumos químicos fiquem retidos e não cheguem até o açude.</p> <p>Alunos se interessam em saber quais peixes que há no açude, se há cobras e se já houve casos de picadas. Monitoras respondem que há cobras na UC, que nunca houve casos de picadas, mas que sempre é necessário equipamentos de segurança para a entrada na floresta fechada.</p> <p>Monitoras convidam os alunos a conhecerem o museu.</p> <p>Fala: monitoras pedem para os alunos ficarem em silêncio durante suas explicações, pedem também para que não toquem em nada e para que não avancem nas salas posteriores sem o acompanhamento delas. Alunos</p>	e Alunos professora caminham no interior do
---	---	---------	---	---

explicações das monitoras	dos alunos durante a visita ao museu.	186-346	Valorização da FEENA como um patrimônio histórico através da dimensão dos conhecimentos a partir da constatação da importância dos elementos e objetos do museu. Valorização presente na seguinte fala da monitora: “...porque vocês querem preservar, eu sei que vocês querem preservar pro pai vir, pro irmão vir, pro tio vir, não é assim...”.	questionam se podem tirar fotos, monitoras concordam. Alunos estão realizando anotações no caderno, tirando fotos, e fazendo várias perguntas à professora, que os acompanhava em todos os momentos.	museu, observando o local.
Desenvolvimento do tema: alunos lancham e tiram as	Conteúdos de Ensino: monitoras realizam explicações sobre objetos do museu e respondem a perguntas dos alunos.	347-355		Fala: Monitoras realizam explicações sobre os papéis feitos com a celulose da madeira; os óleos essenciais e produtos do eucalipto; outras pesquisas feitas pelo Edmundo Navarro de Andrade com citricultura; a visita de Monteiro Lobato ao local (alunos se empolgam); um equipamento de medidas chamado densímetro; a xiloteca; instrumentos agrícolas e móveis produzidos com a madeira; um mapa-múndi comparando os climas do Brasil e da Austrália. Alunos se espantam com a quantidade de coisas que Navarro de Andrade realizou, as monitoras concordam e respondem que: “ <i>ele era muito caprichoso, muito criativo, muito dedicado à pesquisa</i> ”. Alguns alunos estão dispersos e a professora chama-lhes a atenção. Outras explicações são realizadas pelas monitoras: sobre animais taxidermizados, aves e mamíferos; frisam que aquele local foi sempre destinado a ser um museu; falam sobre espécies nativas; mostram um mapa com os outros Hortos da região; coleções de insetos encontrados e doados por outros pesquisadores; apresentam uma sala que era o escritório de Navarro de Andrade; mostram um mapa da extensão que a FEENA ocupa na cidade e também o local da trilha que farão a seguir. Uma aluna pergunta às monitoras se elas fizeram algum curso para saber bastante da vida de Navarro de Andrade. Diz também à professora que às vezes ficou com vergonha de perguntar, a professora diz que não precisa envergonhar-se. A visita ao museu encerra-se, alunos saem do interior do museu e se dirigem ao pátio.	Enquanto as monitoras realizam explicações apontam para os objetos, alunos acompanham-nas.
	Gerenciamento: alunos estão lanchando e			Fala: professora acerta detalhes com as monitoras sobre o horário do lanche a como será a trilha. Pergunta aos alunos se eles gostaram do museu.	Todos se sentam no chão para lancham.

fotografias pedidas pela professora.	conversando com a professora, dá algumas orientações gerais quanto ao lanche. Procedimentos: professora orienta sobre as fotografias	356-368	Ao realizarem fotografias da FEENA os alunos aproximam-se da dimensão da apreciação estética/afetiva dos valores. Procurando algo que lhes chamou a atenção, ou tenha-lhes provocado algum envolvimento afetivo, alguns se surpreendem com aspectos negativos, como poluição e o lixo, outros são tocados por aspectos da paisagem, tais como sua composição, o formato das árvores, flores ou animais.	Professora convida os alunos a lancharem, diz que quem já quiser ir tirando a fotografia pedida já pode ir se manifestando. Pede também para todos se atentarem ao lixo de seus alimentos e colocarem tudo no local adequado. Alunos oferecem lanche à professora. Fala: um aluno pede à professora para que ela tire a fotografia, ela diz que é ele quem deve tirar. Outro aluno pergunta se pode tirar em dupla, ela diz que: “é cada um com sua fotografia”. Ele compreende e responde: “Então eu pego de um ângulo e você pega de outro, né?!”. O aluno registra uma fotografia do açude que lhe chamou a atenção pela poluição; outra aluna registra uma foto de uma árvore com um formato que lhe chamou a atenção. Monitoras pedem a atenção dos alunos novamente para o início da trilha.	Professora entrega a câmera fotográfica aos alunos.
Desenvolvimento do tema: monitoras realizam a trilha com os alunos, explicam conceitos biológicos relacionados à floresta.	Conteúdos de ensino: explicações sobre conceitos biológicos da floresta, curiosidades sobre o Eucalipto. Alunos tiram suas fotografias.	369-573	Valorização a partir da dimensão dos conhecimentos biológicos da floresta. Alunos reconhecem a importância da floresta, fato que fica evidente quando as monitoras realizam explicações a respeito da fotossíntese e quando falam sobre a forma de extração do palmito. Presença da dimensão estética/afetiva dos valores quando os alunos fotografam. Professora exalta a beleza do lugar e a qualidade do ar da floresta junto aos alunos. No momento em que os alunos são convidados a abraçar o eucalipto gigante na floresta, vive-se a dimensão afetiva caminhando para a ação dos valores. Os alunos ficaram muito contentes com a experiência. Momento em que todos pararam no meio da trilha da floresta com o objetivo de “ <i>escutar um pouco a natureza</i> ” aproxima-se da apreciação	Fala: Alunos estão reunidos em frente ao açude. Monitoras realizam mais algumas explicações sobre sua poluição, explicam o que é eutrofização e relembra que a melhor forma de melhoria para o açude é a recuperação da mata ciliar. Monitoras pedem atenção dos alunos para que façam silêncio em suas explicações e orientam dizendo que entrarão na trilha logo mais, para que não peguem nada do chão e não levem nada para casa, pois estão num local que é para ser preservado. Dizem também para tomarem muito cuidado com os insetos. Professora reforça essas orientações. Todos se encontram embaixo de um bambuzal, monitora diz para os alunos perceberem que lá o clima é diferente. Outra monitora diz que o bambu é “parente” da grama e as crianças se surpreendem. Monitora explica aos alunos sobre os líquens nos bambus, que podem ser considerados como bioindicadores da qualidade do ar. Todos adentram na trilha, chamada Trilha da Saúde, as monitoras chamam a atenção dizendo que os visitantes a realizam para praticar atividades físicas.	Monitoras indicam para os elementos e pontos da paisagem sobre os quais estão realizando explicações.

		<p>estética do trabalho com valores, proporcionando um envolvimento afetivo com a natureza, além da dimensão cognitiva. Entretanto, momento em que é pedido o relato do que os alunos ouviram somente é privilegiado um dos sentidos, não falam sobre o que sentiram, dimensão que se liga mais estritamente à estética.</p>	<p>A professora relembra que os alunos que quiserem realizar a fotografia é só avisá-la, ressalta que não devem ir embora sem que tirem a fotografia.</p> <p>A turma fica um pouco dispersa entre aqueles que acompanham as monitoras de perto em suas falas, aqueles que acompanham a professora conversando com ela e tirando as fotos, e ainda aqueles que, dispersos, passeiam na trilha.</p> <p>Monitoras param em um ponto e realizam uma explicação sobre o arboreto da floresta e o que o local significou para Navarro de Andrade. Em outro local realizam uma explicação sobre a fotossíntese, perguntam aos alunos “<i>Quem que é o maior pulmão do mundo, gente?</i>”, que respondem prontamente “<i>as árvores</i>”. As monitoras então explicam que os maiores produtores de oxigênio estão nos oceanos e são as algas do fitoplâncton. Um aluno então diz, comemorando: “<i>Aee! Graças a Deus! Graças a ela “nós respira”!</i>”.</p> <p>Professora relembra os alunos sobre a foto, chama a atenção para uma bromélia no alto de uma árvore.</p> <p>Monitoras realizam outra parada em uma alameda de árvores nativas, lá chamam a atenção para o palmito dizendo o tempo que a palmeira leva para crescer e a forma como ocorre a extração de palmito, derrubando toda a árvore. Nesse momento também realiza explicações sobre a cadeia alimentar e os danos que a derrubada de uma árvore pode causar a toda uma cadeia de seres vivos. Falam a seguir sobre serrapilheira e mostram aos alunos o <i>Eucalyptus citriodora</i> com seu odor característico.</p> <p>Alguns alunos tiram fotografias, professora os orienta e exalta a beleza do lugar e diz: “<i>Gente, que delícia respirar esse ar!</i>”.</p> <p>Ao visualizarem galhos tortos de árvores monitoras explicam sobre fototropismo aos alunos, eles se assustam com a palavra, mas compreendem as explicações.</p> <p>Alguns alunos estão distantes da professora e das monitoras, professora chama-lhes a atenção e relembra-</p>
--	--	--	---

			<p>os mais uma vez das fotos.</p> <p>Monitoras param em frente a uma árvore muito antiga de Eucalipto, alunos se surpreendem com seu tamanho e querem registrá-la. Um aluno pergunta: “<i>Quantas pessoas será que precisa pra abraçar?</i>”, com isso as monitoras convidam os alunos para abraçar a árvore, a professora os incentiva e tira fotos dos alunos abraçando a árvore. Todos ficam muito contentes com a experiência, e um aluno, ao presenciar o registro fotográfico desta imagem, diz à professora: “<i>Professora, e se eu quiser mudar de foto depois? É que eles abraçando a árvore é uma ideia! Essas coisas de ecologia...</i>”</p> <p>Enquanto caminha na trilha a professora orienta os alunos a tirarem suas fotos, os alunos pedem a opinião da professora a respeito delas. Durante o percurso a professora se admira com um besouro e o cheiro do local indicando-os aos alunos.</p> <p>Monitoras param em outro local e realizam explicações sobre a dispersão de sementes.</p> <p>A seguir as monitoras param e dizem: <i>Aqui a gente costuma fazer um minuto de silêncio pra gente escutar um pouco da natureza. Então quem quiser sentar, agachar, sentar ali; a gente pede pra não ficar andando (...) Quem tem um relógio pra marcar um minuto pra mim?.</i></p> <p>Alunos estão dispersos e monitoras e professora chamam a atenção dos alunos durante este momento de silêncio.</p> <p>Monitoras pedem para que os alunos relatem o que conseguiram ouvir neste momento, dizem sobre os sons dos pássaros, das árvores, dos grilos e permilongos.</p> <p>Na continuidade da trilha todos andam mais rápido, pois o tempo para a visita está sendo finalizado.</p> <p>Professora orienta os alunos sobre as fotografias. Um aluno se admira com o formato de coração que o tronco de uma árvore possui.</p>	<p>Fala: professora pergunta às monitoras se ainda falta</p>
Desenvolvimento	Gerenciamento:	574-	Professora reconhece que a visita à	

do tema: monitoras conversam com a professora.	conversas da professora com as monitoras	576-584-607	FEENA tem um objetivo claro no seu trabalho com os alunos, apontando que reconhece o trabalho mais amplo com valores como uma finalidade da atividade em desenvolvimento.	<p>muito para finalizar o percurso, pois o ônibus já está à espera dos alunos para o retorno. Alguns alunos estão dispersos e a professora chama a atenção destes. Uma aluna pergunta à professora sobre o questionário que iriam responder na FEENA, a professora diz que irão responder depois.</p> <p>Professora conversa com as monitoras, que elogiam os alunos dizendo que foram bastante participativos e que consideram isso muito importante. A professora diz que essa visita não era só um passeio e que faz parte de um projeto que tem um objetivo. Então a monitora comenta: <i>“É, isso que transforma mesmo em Educação Ambiental; porque se fazer um passeio e acabar ali...”</i>. A professora concorda e comenta ainda com as monitoras, expressando uma finalidade maior de seu trabalho: <i>“Eles estão fotografando algumas... coisas, e depois eles vão expressar porque que eles escolheram aquela imagem, entendeu? Tentando fazer uma ligação maior. Pra não ficar só no conhecimento. Vamos ver...”</i></p> <p>Todos estão finalizando a trilha e dirigindo-se ao ônibus, mais alguns alunos tiram as fotografias, a professora os orienta: <i>“Qualquer coisa não; você tem que saber porque que você tá querendo a fotografia”</i>.</p>
Fechamento da visita à FEENA	Gerenciamento: as monitoras despedem os alunos e voltam ao ônibus e voltam à sala de aula.	608-635		<p>As monitoras agradecem a visita e se despedem dos alunos dizendo que a tarde foi muito proveitosa. Professora diz aos alunos que irão responder o questionário na escola, pois não terão tempo de realizar as observações na FEENA.</p> <p>Um aluno que havia gostado de uma semente em formato de coração e queria levar para casa diz à professora que a monitora disse que não poderia levar, a professora então diz para o aluno que ele pode fotografar e deixar a semente na floresta.</p> <p>Alunos querem saber qual aula terão quando chegarem à escola, a professora diz que continuarão com ela para que respondam o questionário.</p>
Apresentação de um novo tópico: na	Gerenciamento: professor realiza	636/63		<p>Fala: alunos estão agitados e ainda se acomodando na sala de aula após a chegada da FEENA. Professora diz</p> <p>Alunos professora</p>



sala de aula a professora responde com os alunos o questionário sobre a FEENA	alguns encaminhamentos relacionados à fotografia na FEENA.	8		<p>que aqueles alunos que não tiraram a foto com a câmera da professora, mas que tiraram com a própria câmera podem passá-las para a professora.</p> <p>Professora diz aos alunos que fizeram anotações durante a visita que tragam-nas na próxima aula para que possam fazer comentários em um momento de discussão que haverá.</p>	chegam à sala de aula e acomodam-se em seus lugares.
	Conteúdos de ensino: professora vai lendo as perguntas aos alunos e indagando-os sobre as respostas.	636-835	<p>Professora valoriza a participação e autonomia de cada aluno, dizendo que opinião e sentimento de cada um são importantes ao responderem o questionário.</p> <p>Professora conta uma experiência pessoal de sua infância no sítio de seu avô ao explicar sobre o local de secagem do café, proporciona um clima afetivo com seus alunos.</p>	<p>Fala: Professora diz aos alunos que agora responderão as perguntas sobre a FEENA, pois “<i>ainda está bem fresquinho na cabeça</i>”.</p> <p>Professora lê as perguntas e diz: “<i>se tiver alguma dificuldade no entendimento vocês vão me perguntar. Só que, gente, cada um vai anotar a sua opinião sem falar, não é pra fazer comentário, sabe por quê? Porque de repente, ele observou uma determinada coisa e ele vai colocar o que ele observou; e se ele falar em voz alta, o colega vai se deixar de lado aquilo que ele percebeu só pra colocar igual, achando que o dele tá certo, isso não é legal. Então o interessante é cada um colocar realmente o que lembra, o que sentiu, o que viu, tá? Então lendo a pergunta cada um vai responder do seu jeitinho, tá bom</i>”.</p> <p>Professora vai lendo as perguntas e apenas soluciona algumas dúvidas pontuais dos alunos, procura não responder as perguntas, para que se lembrem da visita com os próprios conceitos. Professora pede para tentarem colocar o máximo de detalhes em suas descrições.</p> <p>Alguns alunos dizem suas respostas oralmente e a professora chama-lhes a atenção, lembrando-os: “<i>Pessoal, eu não disse que é de cada um?</i>” e “<i>Olha eu tô falando, vou ler, explicar, cada um responde o seu, sem comentário, porque se vocês tivessem feito lá, ia ser assim, cada um ia fazer o seu</i>”.</p> <p>Um aluno pergunta à professora se pássaros são animais, outro aluno reclama que não conseguiu fazer a pergunta que queria às monitoras. Outra aluna deseja lembrar o nome do local em que há a vazão de água do</p>	

				<p>açude. Outros alunos relembram diversos aspectos: do cheiro do eucalipto; da extração do palmito preocupando-se com a retirada total da árvore; do museu; da vida de Navarro de Andrade; do local destinado à secagem do café na antiga fazenda.</p> <p>Fala: Professora finaliza a leitura das questões com os alunos e diz: <i>“Aí é o seguinte: terminou, dá uma olhadinha, vê se não tá, se não esqueceu de nada, porque é legal colocar tudo o que vocês observaram mesmo”</i></p> <p>Diz novamente para os alunos que realizaram anotações durante a visita guardarem-nas com o material do projeto já entregue e trazê-las na próxima aula.</p> <p>Professora despede-se dos alunos e diz que continuarão na última aula do dia seguinte.</p>	Professora passa nas carteiras recolhendo os questionários.
Fechamento: professora finaliza a atividade e se despede dos alunos.	Gerenciamento: professora recolhe os questionários.	836-838			

**Mapa de Eventos – Profa. El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 27/10/2010 – Duração gravação – 42min35seg**

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora lê para os alunos resposta do gestor da FEENA.	Conteúdos de Ensino: professora lê para os alunos as respostas do gestor da FEENA e comenta-as com os alunos.	1-25		Fala: professora lê para os alunos as respostas às perguntas dos alunos que o gestor da FEENA realizou. Explicita e comenta com eles que algumas foram diferentes daquelas que as monitoras responderam, com elementos e aspectos complementares às suas respostas e que outras respostas foram semelhantes. Alunos e professora comentam sobre a falta de verba para a realização de um bom manejo da FEENA e a necessidade dos governantes atentarem-se a este fato.	As carteiras estão dispostas em um semicírculo.
Apresentação de um novo tópico: Professora propõe uma atividade aos alunos relembrando tudo que já refletiram e	Procedimentos: professora explica como será a atividade.	25-26		Fala: professora anuncia uma nova atividade: <i>“É o seguinte, essa atividade, vocês vão levar em conta tudo o que vocês leram, tudo o que vocês ouviram lá das monitoras durante a visita, o que vocês observaram, todas as discussões que nós já fizemos”</i> . Explica detalhadamente como esta será realizada. Dentro de saquinho plástico há perguntas feitas por ela,	Professora mostra um saquinho plástico contendo as perguntas que serão feitas.

conheceram até o momento.	Conteúdos de ensino: professora sorteia uma aluna e pergunta, todos compartilham as respostas.	27-56	Professora promove a participação individual e coletiva dos alunos nas respostas, contribuindo na valorização da construção participativa do conhecimento.	os alunos serão sorteados pelo seu número de chamada para ler a pergunta e então “ <i>ele vai colocar a sua opinião, o que ele conheceu, o que ele viu, sobre aquilo lá. Depois, depois, outros vão poder participar, levantando a mão... sem tumulto, um de cada vez. Eu vou pedir por favor gente, que vocês participem, que foi o nosso combinado no primeiro dia, lembram? Então combinado é cobrado!</i> ” Fala: Professora sorteia o primeiro aluno e retira uma pergunta. A aluna lê a pergunta: “ <i>Quais são as propostas, no momento, para o manejo da FEENA?</i> ” e responde “ <i>eles querem melhorar o açude</i> ”, professora pergunta se mais algum aluno quer contribuir na resposta, complementando-a. Os alunos participam dizendo que é necessário despoluir as águas, revitalizar as matas ciliares dos rios, promover o desassoreamento. A aluna que leu a pergunta relembra também que há a proposta de reforma do museu e as casas antigas do patrimônio histórico, concluindo que tudo isso será feito se a verba necessária for destinada.
Desenvolvimento da atividade: outro aluno é sorteado, lê a pergunta, outros alunos contribuem com suas respostas.	Conteúdos de ensino: professora sorteia outro aluno e pergunta. Alunos contribuem com suas respostas.	56-128	A pergunta direciona à dimensão afetiva no trabalho com valores, pois direciona aos sentimentos, assim as respostas promovem uma aproximação do tema através dessa dimensão. Uma aluna até mesmo se espanta e pergunta à professora “ <i>Tem que ter um porquê disso?</i> ”. A professora diz que sim, que se impressionou, tem que ter um motivo. Orienta então para que seus alunos busquem os próprios sentimentos. Professora valoriza a participação de todos e o sentimento de cada aluno ao dizer que deseja que todos participem com suas diferentes respostas. Alguns alunos dizem aspectos ligados a elementos da paisagem, remetendo a	Fala: Professora sorteia outro aluno para a próxima questão. O aluno sorteado lê a pergunta: “ <i>Em relação a tudo o que você viu, ouviu e sentiu, durante a visita, o que mais te impressionou? Por quê?</i> ”. O aluno que leu a questão fica em dúvida e não a responde. Outros alunos começam a participar. Os alunos estranham esta questão e se questionam sobre o porquê dela. Também dizem que será diferente a resposta de cada pessoa. A professora diz que é isso mesmo que ela deseja, que todos participem. Uma aluna diz que o açude lhe chamou a atenção, com as flores que ele possuía e devido sua poluição. Outro aluno diz que se impressionou por não ter encontrado nenhum lixo durante a trilha. Outro aluno diz que lhe impressionou a quantidade de eucaliptos todos juntos Uma aluna diz que lhe impressionou a paisagem do museu com as palmeiras do outro lado do açude e a

Desenvolvimento da atividade: outra aluna é sorteada, lê a pergunta, outros alunos contribuem com suas respostas.	Conteúdos de ensino: professora sorteia outra aluna e pergunta. Alunos contribuem com suas respostas.	128-183	<p>uma apreciação estética do local que impressionou seus sentimentos. Vemos este fato no exemplo em que uma aluna cita que lhe impressionou as palmeiras plantadas de forma homogênea, dizendo que era bonito, que era uma coisa diferente.</p> <p>Outro exemplo é quando uma aluna cita que lhe impressionou a “árvore grande” que tiraram foto, referindo-se ao eucalipto que abraçaram durante a trilha, fato que provavelmente tenha promovido um envolvimento afetivo maior com o lugar.</p>	<p>professora pergunta o porquê, e ela diz: “<i>porquetava tudo retinho</i>” e “<i>me impressionou porque é bonito, porque era uma coisa diferente!</i>” apontando para a estética da paisagem, ligando-a à dimensão dos sentimentos.</p> <p>Outra aluna diz que lhe impressionou “<i>Aquela árvore grandona, que a gente tirou foto</i>”, fazendo referência ao grande eucalipto que os alunos encontraram e abraçaram no meio da trilha, novamente ligando-se à dimensão dos sentimentos.</p> <p>Outras alunas dizem que os animais do lago lhe impressionaram, pois eles vivem no açude poluído e podem adoecer e morrer.</p> <p>Uma aluna diz que o museu com os animais taxidermizados lhe impressionou.</p> <p>É interessante observar que a maioria das respostas dos alunos foi da ordem dos conhecimentos, sem envolver diretamente a via afetiva. Porém, como consideramos a via cognitiva interligada à afetiva, apontamos que as considerações expostas pelos alunos, de certa forma se ligam aos sentimentos promovidos neles ao visualizarem tais aspectos apontados, sejam eles biológicos ou estéticos estão ligados à paisagem como um todo.</p>	<p>Fala: Professora sorteia outra aluna. A pergunta sorteada é: “<i>Que importância histórico-cultural a FEENA apresenta?</i>”. A aluna responde não muito certo disso: “<i>é por que ela traz coisas de antigamente?</i>”, a professora então pede que os outros alunos contribuam dando exemplos e complementem a resposta da aluna.</p> <p>Outros alunos dizem: “<i>as fotos</i>”, “<i>o jornal</i>” “<i>a mesa</i>”, “<i>os livros</i>”, e ferramentas desenvolvidas por Navarro de Andrade, procurando referir-se a elementos históricos que se encontram no museu, mas a professora pergunta novamente a eles buscando uma resposta mais clara sobre a importância que esses elementos representam (“<i>A pergunta é o seguinte: qual a importância, pra História, pra cultura, que a FEENA tem? Que importância ela tem, histórico, cultural?</i>”).</p>
---	---	---------	--	---	---

Desenvolvimento da atividade: outra aluna é sorteada, lê a pergunta, outros alunos contribuem com suas respostas.	Conteúdos de ensino: professora sorteia outra aluna e pergunta. Alunos contribuem com suas respostas.	183-212		<p>Os alunos voltam a citar elementos do museu relacionados à história, citam que também são importantes as pesquisas que foram realizadas no local. Um aluno diz que a FEENA é “<i>um lugar que as pessoas podem ir, e saber como que era antigamente</i>”, trazendo a ideia de que para conhecer os elementos do passado é necessário valorizá-los, como também é uma forma de valorizar o presente.</p> <p>A professora conclui com os alunos que até a própria construção do local tem importância histórica.</p> <p>Fala: professora chama a próxima aluna para ler e responder a pergunta. A pergunta é: “<i>Qual o principal problema enfrentado pela FEENA hoje?</i>”. A aluna prontamente responde “<i>a queimada</i>”, e a professora questiona se hoje esse é realmente o principal problema enfrentado, procurando outras respostas. Ela então fala sobre a poluição do açude, outros alunos concordam e dizem também sobre a falta de verbas para a realização das melhorias no local, como a revitalização e reforma do museu e dos casarões antigos.</p> <p>A professora concorda com os alunos e conclui que o principal problema então seria a falta de verbas.</p>
Desenvolvimento da atividade: outra aluna é sorteada, lê a pergunta, outros alunos contribuem com suas respostas.	Conteúdos de ensino: professora sorteia outra aluna e pergunta. Alunos contribuem com suas respostas.	212-275	<p>A pergunta discutida entre alunos e a professora direciona-se à dimensão de valores. Alguns alunos respondem associando à dimensão cognitiva dos valores (“<i>o ar mais puro</i>”), outros alunos direcionam à dimensão afetiva/estética dos valores ([importante para] “<i>passar o fim de semana</i>”; [importante] “<i>pela paisagem</i>”).</p> <p>Outros alunos oferecem elementos valorizando a floresta como um exemplo para a preservação da natureza, valorizando o espaço “em si” (“<i>incentiva a não poluir</i>”; “<i>pra conservar o espaço</i>”; “<i>ela é contra o</i></p>	<p>Fala: Professora sorteia outra aluna e pergunta. A questão é: “<i>Que importância ambiental a FEENA apresenta?</i>” Os alunos não compreendem muito bem a questão e a professora pergunta novamente (“<i>Para o meio ambiente; que importância tem a FEENA?</i>”) Um aluno prontamente responde: “<i>Passar o fim de semana</i>”, a professora então frisa ao aluno: “<i>Ambiental, não é de lazer</i>”, ele então reafirma a ela: “<i>Ah, é a mesma coisa</i>”. Este fato mostra que o aluno aproxima-se de uma valorização do ambiente da FEENA mais pela via afetiva e a professora gostaria que ele respondesse aproximando-se de significados ligados a sua valorização através de elementos cognitivos.</p> <p>Uma aluna responde: “<i>Ela traz a importância do ar pra você... respirar o ar, de...</i>” A professora então diz</p>

		<p><i>desmatamento</i>”).  Ao fim, a professora frisa a importância ambiental da FEENA através da dimensão cognitiva, apoiando-se nos conhecimentos científicos, citando que ela é importante devido ao processo que realiza na fotossíntese.</p>	<p>“O ar mais puro?” confirmando um caminho que ela buscava na resposta a esta questão. A aluna confirma e diz: “<i>pros animais, pros pássaros</i>”. E a professora conclui: “<i>youê quer dizer que tendo a vegetação, tem a proteção pros animais, é isso? Tá</i>”, aprovando estes significados trazidos pela aluna.</p> <p>Outro aluno diz: “<i>Ela incentiva a não poluir</i>”, a professora questiona com os alunos o porquê dessa afirmação, e eles dizem que se poluir o local não vai ficar mais tão bonito e não terão mais aquele espaço. A professora concorda.</p> <p>O mesmo aluno agora diz complementando seu argumento: “<i>Pela paisagem.</i>”, a professora acha muito interessante e destaca aos outros alunos buscando a confirmação: “<i>que a beleza da paisagem que ela tem, incentiva as pessoas que conhecem a cuidar do meio ambiente; é isso?</i>”. Eles concordam.</p> <p>Novamente a professora faz a pergunta buscando novas respostas.</p> <p>Outros alunos contribuem dizendo: “<i>Pra conservar o espaço?</i>”; “<i>Ela é contra o desmatamento?</i>”, compreendendo o significado da floresta como um todo, valorizando-a como exemplo de preservação do ambiente. Mas a professora busca outros elementos e pede para os alunos lembrarem-se do clima no interior da floresta, referindo-se à diferença em relação à escola e diz: “<i>E vocês acham que esse clima, fresco e arejado que existe lá, ele também não influencia um pouquinho o nosso clima aqui?</i>”. Os alunos respondem que sim, e então um aluno prontamente responde: “<i>É, por causa que elas pegam, elas fazem um negócio lá e pega tudo pra elas, não solta um pouco de...</i>”. A professora concordando procura esclarecer e complementar a frase do aluno: “<i>Porque de dia, ela? Faz lá? O quê? Aquele processo que de fotossíntese, né?</i>”. O aluno continua: “<i>E durante a noite ela...</i>”, mas logo a professora já o interrompe: “<i>ela faz o contrário à noite; então quer dizer que ela não é a maior responsável pela questão da limpeza do ar. Mas, colabora muito, não é? Mais</i></p>
--	--	---	--

<p>Fechamento: dúvidas dos alunos, preparação para a aula seguinte.</p>	<p>Conteúdos de ensino: professora abre espaço a dúvidas e questões que os alunos ainda queiram saber sobre a FEENA.</p>	<p>276-305</p>		<p><i>alguma observação? Não? Então nós terminamos aqui as questões.</i></p> <p>A conclusão da atividade nesta questão mostra a prioridade que a professora colocou sobre a dimensão dos conhecimentos, neste momento, para valorizar a floresta, conhecimentos apoiados na ciência. Entretanto, ao finalizar o conceito que desenvolveu realiza incorreção conceitual dizendo que à noite as plantas “fazem ao contrário”, ao se referir que só a noite elas lançam o CO2 no ambiente durante a respiração, pois durante o dia a planta também está respirando concomitantemente ao processo de fotossíntese.</p>
	<p>Gerenciamento: professora lança uma questão que será trabalhada na aula seguinte, relacionada a um dilema.</p>	<p>305</p>		<p>Fala: professora pergunta se mais alguém tem alguma dúvida. Uma aluna pergunta à professora se em outras cidades também existem hortos, a professora diz que sim. Outra aluna questiona por que o horto de Rio Claro passou a ser UC. Um aluno pergunta qual a diferença entre floresta e horto. Mais um aluno deseja saber quantas cidades da região a FEENA cobre. Outro aluno pergunta qual o significado da palavra “horto”, a professora diz que irá pesquisar.</p> <p>Fala: professora pede para os alunos pensarem e refletirem em casa sobre a questão que na próxima aula farão uma atividade nela pautada. A questão é a seguinte: “<i>Vocês perceberam que um grande problema da Floresta (FEENA) como uma Unidade de Conservação é a falta de verbas para a manutenção e a revitalização. Se um parque de diversão quisesse se instalar no espaço da Floresta, ocupando grande parte dela e afirmando que forneceria a verba necessária para os cuidados com o resto, o que sobrou, da Floresta, você abriria mão da Unidade de Conservação?</i>”. Os alunos ficam agitados ao ouvirem a questão e já logo querem opinar, a professora diz que deseja que todos participem na próxima aula. Professora pede aos alunos que tiraram as fotos da FEENA em sua máquina para que as enviem em seu email.</p>

Mapa de Eventos – Profa. El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 04/11/2010 – Duração gravação – 40min48seg

Modos semióticos		Dimensão de valores		Turnos		Atividades		
Classificação funcional	Verbal	Não verbal (gestual)						
Revisão: professora retoma alguns pontos que foram discutidos na aula anterior. Lembra a questão deixada no fim da aula	Fala: professora relembra os alunos que na aula passada conversaram sobre a importância da FEENA, ambiental, histórica ou cultural. Um aluno diz à professora que naquele fim de semana foi com sua família na FEENA, ela pergunta se eles gostaram, ele diz que sim e que tinha ido com a escola lá e que tinha sido legal. A professora brinca com o aluno dizendo que ele fez propaganda da FEENA a seus familiares. Relembra a questão posta aos alunos ao fim da aula anterior. Pedre para os alunos colarem a questão no caderno.	As carteiras estão dispostas em um semicírculo. Professora distribui a questão para os alunos a colarem no caderno			1-18		Conteúdos de Ensino: professora retoma com os alunos o que foi discutido na aula anterior. Retoma a questão exposta ao fim da aula	
Apresentação de um novo tópico: professora propõe uma nova atividade aos alunos, o trabalho com um dilema	Um aluno mostra à professora um jornal que trouxe com uma notícia sobre investimentos e obras que serão feitos na FEENA. A professora lê a notícia para todos os alunos, há alguns comentários. Professora parabeniza o aluno que trouxe a notícia. Fala: professora pede para que cada aluno coloque a sua posição frente à pergunta, diz também que se houver dúvidas que levantem a mão que ela irá até eles. Professora lê pausadamente a questão, explicando e frisando cada palavra (“se um parque”, olha a pergunta; “se um parque de diversões quisesse se instalar na Floresta”, ou no espaço da Floresta, “ocupando grande parte de seu território, afirmando que forneceria as verbas necessárias para os cuidados com o resto da Floresta”, o que sobrou, “você abririam mão da Unidade de Conservação?”). Pedre para que os alunos justifiquem a resposta. Ao terminarem de ouvir a questão alguns alunos rapidamente respondem: “Sim!”. A professora procura explicar melhor a questão, expondo a problemática da falta de verbas na FEENA, e salientando que o possível parque de diversões iria	Alunos se organizam em duplas e colam o texto no caderno.	Nesta atividade há o trabalho explícito e intencional com a dimensão de valores, envolvendo os alunos a refletirem e desenvolverem o juízo moral acerca da questão da importância da UC, a FEENA, a partir da escolha justificada de uma situação. A professora salienta a importância de justificar e argumentar a escolha.		18-31		Procedimentos/Trabalho específico com valores: Professora explica como será a atividade. Descreve a situação envolvendo um dilema, na intenção de trazer um trabalho intencional com os valores.	



<p>Desenvolvimento da atividade: professora prossegue discussões reflexões da atividade dilema. Orientações aos alunos.</p>	<p>Procedimentos/ Trabalho específico com valores: professora auxilia os alunos a refletirem sobre a situação.</p>	<p>32-39</p>	<p>Trabalho explícito e intencional com a dimensão de valores, fazendo os alunos refletirem e desenvolverem o juízo moral acerca da questão da importância da UC, a FEENA, a partir da escolha justificada de uma situação. A professora salienta a importância de justificar e argumentar a escolha</p>	<p>ocupar uma parte da floresta, mas ao mesmo tempo iria conservar e preservar o restante do local. A professora procura mostrar aos alunos também que, existindo o parque de diversões, o local deixaria de ser uma UC e não seria mais protegido pelo público, quem cuidaria do local seriam empresários, o local então teria um dono. A professora salienta aos seus alunos: <i>“O porquê é muito importante aí nessa resposta. Muito mais do que o sim ou o não. Vocês vão argumentar, vão, vão... dizer, por quê que você acha que sim, se você optou pelo sim, ou por que você acha que não, que isso não deveria acontecer. Vocês podem pensar em tudo o que vocês observaram, tudo o que vocês discutiram; aqui na classe, observaram lá, ouviram das monitoras; todas as informações. As análises lá do texto, do Atlas, para argumentar. ok?”</i> Professora também diz aos alunos que se quiserem discutir com o colega sobre o assunto isso pode ser feito, <i>“desde que os dois pensem do mesmo jeito, ou tenham a mesma resposta pra essa pergunta aí”</i>. Professora dá o tempo de 10 minutos para a atividade.</p>	
				<p>Fala: alunos têm dúvidas. Professora explica aos alunos o significado da palavra horto, perguntado por aluno na aula anterior. Uma aluna quer confirmar com a professora se sua resposta está “certa”. A professora lê, mas não opina, diz somente para que explique e especifique melhor um termo. Outro aluno diz que já acabou e a professora diz a ele que quer uma resposta com argumentos. Muitos alunos querem que a professora leia suas respostas, ela então diz a eles: <i>“Pessoal, atenção, eu não quero que vocês me chamem pra ler ou pra me mostrar se está certo ou errado. Não há certo ou errado, mesmo porque vocês estão escrevendo, por que eu pedi pra vocês escreverem? Para ter um registro, mas pra vocês terem um tempo maior pra elaborar a ideia, pensar, mas vocês vão falar isso; todos vão expressar aí e falar o que optaram aí. Então não</i></p>	

Desenvolvimento da atividade: professora prossegue discussões e reflexões da atividade do dilema. Leitura das respostas dos alunos.	Trabalho específico com valores: alunos se manifestam nos diálogos. Alunos leem suas respostas à professora	40-131	Nesta atividade há o trabalho explícito e intencional com a dimensão de valores, envolvendo os alunos para refletirem e desenvolverem o juízo moral acerca da UC. Clima muito favorável para os alunos expressarem a própria opinião. Os argumentos dos alunos são contra a implantação do parque de diversões no lugar da FEENA. A maioria deles encaminha para sua valorização pela importância de ter uma UC preservada, reconhecendo os animais que moram no local, um local agradável e calmo para passeios, também pelo patrimônio histórico que representa para a cidade. Outros alunos valorizam-na pelo aspecto ambiental (citado na aula anterior) pelo fato das árvores “tornarem o ar mais limpo”, melhorando a saúde. Os alunos mostram se importar com o tempo que a floresta levou para se tornar como é hoje, e também valorizam o patrimônio que ela abriga, tanto das pesquisas que foram feitas, quanto dos animais que nela residem.	<p><i>precisa chamar pra eu ver não, que eu quero ouvir, mais do que ver.”</i></p> <p>Alunos tiram dúvidas com a professora sobre como se referir a determinados termos. Professora pergunta quantos alunos já acabaram.</p>	
				<p>Fala: professora pede silêncio aos alunos, diz que quer ouvir a opinião de todos. A maioria dos alunos foi contra a implantação do parque de diversões na FEENA. Suas justificativas mais frequentes foram: <i>“uma unidade de conservação é muito importante pro meio ambiente”</i>; <i>“porque guarda uma parte da História de Rio Claro”</i>; <i>“porque a FEENA é um lugar agradável e ninguém iria aproveitar a natureza; e iam aproveitar a diversão, e nem ia aproveitar...”</i>; <i>“porque iria derrubar uma grande parte da FEENA, que poderia ser a parte mais bonita ou mais importante dela, e podendo matar muitos animais que vivem naquela parte.”</i> (professora frisa esta frase com toda a turma); <i>“esse lugar é preservado há muitos anos, e poderia matar muitas espécies de animais”</i>; <i>“Porque é um espaço calmo em que as pessoas querem esfriar a cabeça e ficar calmas, e se construir o parque vai ficar muito agitado”</i> (professora também frisa esta frase com toda a turma); <i>“Porque, do que adianta querer se divertir num parque e a nossa cidade ficar com o ar poluído? E perder o Patrimônio Histórico.”</i>; <i>“Não porque as pessoas só vão querer ir no parque e não iam pensar mais na Floresta, e o dono do parque iria retirar as árvores daquele espaço prejudicando os animais”</i>; <i>“Eu não abriria mão, porque a Floresta demorou muitos anos para ser construída, até virar uma unidade de conservação. Apesar de eu adorar o parque de diversões, eu não sei se posso viver com uma boa saúde sem a Floresta, porque ela é muito importante pra purificar o ar de poluições e etc. Isso ajuda a respirar melhor e também ela tem muitas histórias antigas e interessantes; já pensou jogar todas essas histórias, de muito tempo atrás, fora? Eu não gostaria disso, (...) Tudo aquilo são pesquisas e</i></p>	

<p>Desenvolvimento da atividade: a professora prossegue as discussões e reflexões da atividade do dilema.</p>	<p>Trabalho específico com duas alunas dizem que na verdade gostariam de ter escolhido a outra opção, professora fala sobre a importância de os alunos terem dito a própria opinião.</p>	<p>132</p>	<p>Alguns alunos expressam que gostariam de optar pelo parque. A professora frisa que pediu para que colocassem a própria opinião, no que realmente acreditavam, independente de qual fosse, buscando uma avaliação dos valores que a ela estavam relacionados. Alguns deles reescrevem suas respostas. Este fato aponta talvez para o aspecto de que os alunos queriam escrever e escolher a “resposta certa”, seja para agradar a professora ou para serem aceitos positivamente naquele espaço social da sala de aula.</p>	<p><i>construções de Edmundo e mais da metade de suas aprendizagens e experiências dela seriam jogadas no lixo, isso seria muito ruim. (...) eu não deixaria desmatá-la para construir o parque de diversões.”.</i></p> <p>Fala: uma aluna pergunta à professora: <i>“Ah, Você acha que ninguém aqui ia querer o parque?”</i>, ela então responde: <i>“É, eu estou aqui me contendo pro final!”</i>, assim a própria aluna diz que gostaria do parque sim, sendo sincera. Outra aluna se manifesta dizendo que também gostaria de ter o parque.</p> <p>A professora então diz: <i>“Mas, escuta, mas eu pedi que vocês colocassem a opinião de vocês, que não tem certo e errado”</i></p> <p>Essa aluna então reescreve suas respostas e diz: <i>“O melhor é a Floresta né, mas...”</i> e a professora complementa: <i>“então, mas o que pesa mais e por quê? É isso que eu quero saber.”</i></p> <p>A professora então finaliza a aula e diz aos alunos: <i>“Pessoal, então é o que que ia falar. Eu me surpreendi com tantos “Não”; mas eu deixei bem claro no começo que vocês tinham que se posicionar contra ou a favor e dar os motivos. De repente, você colocaria um “sim”, e argumentaria o porquê desse sim. Não é? Então não é pra, tinha que colocar o “não”; não! Tinha que colocar realmente o que você pensa diante disso daqui, dessa pergunta, ok?”</i></p> <p>Com isso, a professora procura esclarecer que este era o real objetivo da atividade, e não havia somente uma resposta certa que teria que ser colocada e argumentada.</p> <p>Alguns alunos dizem que colocaram o que realmente queriam no papel, e que realmente são contra o parque naquele local, pois existem outros lugares que ele pode ser construído.</p> <p>Professora pede aos alunos que tiraram as fotos da FEENA em sua máquina para que as enviem em seu email. Encerra-se a aula.</p>
---	--	------------	---	--

Mapa de Eventos – Profa. El – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro – 08/11/2010 – Duração gravação – 56min13seg

Classificação funcional	Atividades	Turnos	Dimensão de valores	Modos semióticos	
				Verbal	Não verbal (gestual)
Introdução: professora orienta como será a dinâmica da aula	Procedimentos: alunos estão na sala de inglês, onde o aparelho multimídia está montado. Professora diz como será a dinâmica da aula	1		Fala: professora explica que passará a apresentação das fotos dos alunos, mas que também acrescentou algumas fotos pessoais. Diz que inicialmente irão somente observar e depois, em um segundo momento, farão comentários a respeito.	
Desenvolvimento de uma nova atividade: apresentação das fotos dos alunos da FEENA, através de uma montagem em slides contendo frases poéticas.	Conteúdos de ensino: professora inicia a apresentação, alunos se manifestam quando veem suas fotos.	1-19	A dimensão de valores se faz presente através da via afetiva e da apreciação estética, quando os alunos veem as fotos admiram-se pela beleza, seus comentários vinculam-se a uma apreciação das imagens. Também as frases de poetas que a professora acrescentou às imagens remetem a esta dimensão, pois aproximam os alunos, de forma diferenciada, de uma reflexão sobre a FEENA.	Fala: professora inicia a apresentação de slides contendo as fotos e ela diz que acrescentou algumas frases que deseja que os alunos leiam e reflitam sobre. Alguns alunos comentam quando veem suas fotos. Exaltam a beleza e detalhes interessantes das imagens. Os alunos prestam muita atenção às imagens, há um comportamento diferente dos alunos, e todos estão bastante satisfeitos de verem suas imagens projetadas para toda a turma.	
Desenvolvimento da atividade: a apresentação é assistida novamente, agora os comentários dos alunos sobre as fotos e a frase.	Conteúdos de ensino: com a nova apresentação das imagens professora pede que os alunos comentem o porquê de cada foto.	20-128	Nestes momentos a dimensão de valores através da via afetiva/apreciação estética permeia todos os diálogos, pois os alunos refletem sobre as frases poéticas a partir dos questionamentos feitos pela professora, e também apreciam as imagens. Professora busca que os alunos digam o significado de seu envolvimento afetivo com a imagem (“o que sentem”). Os alunos têm dificuldades em como	Fala: professora diz que colocará a apresentação novamente e pede que agora os alunos comentem suas fotos. Ela também lê as frases poéticas por ela acrescentadas, questionando os alunos sobre o que elas trazem a eles. A primeira frase é: “É triste pensar que a natureza fala e o gênero humano não a ouve”. Uma aluna diz a respeito desta frase: “Eu acho <i>sora que ele quis dizer assim: a natureza é bonita, quer viver tudo assim, e o ser humano não deixa, porque só poluiu o... o meio ambiente</i> ”. Outra aluna chama a atenção para a imagem das casas que precisam ser restauradas para preservar a parte	

		<p>expressar este “porquê”, por vezes têm vergonha, ficam quietos, por vezes não conseguem buscar as palavras para se expressar. Na maioria das vezes, em suas explicações, os alunos referem-se às características, formatos e cores diferentes na paisagem, dizendo que tais aspectos lhes surpreenderam e chamaram-lhes a atenção.</p> <p>O adjetivo mais utilizado para qualificar e valorizar as imagens foi “bonito”, trazendo a confirmação de que a beleza da paisagem tocou afetivamente os alunos.</p> <p>Um dos comentários dos alunos remete à dimensão dos conhecimentos, pois ele diz que fotografou a árvore devido ao que ouviu sobre ela, que achou importante as pesquisas que são feitas com ela.</p>	<p>histórica do local.</p> <p>Uma aluna se atenta à foto que contém a assinatura de Monteiro Lobato quando visitou o museu; a professora comenta com os alunos o quanto ficaram impressionados com essa informação, pois prestaram muita atenção e repetiram-na por diversas vezes.</p> <p>Professora pergunta diretamente a uma aluna o porquê do registro fotográfico daquela imagem (animais taxidermizados) e o significado que tem para ela. Aluna diz: “<i>Eu não sei o significado, mas eu sei que é coisa antiga, pré-histórica, parece congue</i>”. A professora diz que não é bem isso, pois tenta alcançar também a dimensão afetiva e pede contribuições de outros alunos. Outros alunos comentam, porém somente têm curiosidades sobre o processo de taxidermia; a professora frisa dizendo que os animais não são mortos para esse fim.</p> <p>Em outra foto a professora mostra os alunos lanchando e frisa que eles trouxeram “<i>um lanche nada natural, por assim dizer, exagerado ao extremo</i>”, e que a maior parte das embalagens dos alimentos trazidos não é reciclada. Nesse momento a professora acaba fazendo um vínculo com o projeto “O alimento nosso de cada dia”, que estava sendo desenvolvido por suas colegas de curso e de escola.</p> <p>Professora novamente chama uma aluna para que fale sobre o porquê daquela imagem, ela diz que tirou a foto, pois a árvore tinha um formato diferente, parecia “<i>uma árvore de natal</i>”.</p> <p>Outra aluna é chamada pela professora para falar sobre sua foto (“<i>O quê que você sente quando você esse tipo de paisagem</i>”), professora também pede contribuições de outros alunos (a imagem trata-se da árvore de palmito). A professora comenta que viu uma reportagem sobre a extração ilegal de palmito e os alunos veem a importância deste fato relembando a explicação da monitora sobre a forma como o palmito é extraído. Mais uma aluna é chamada para falar sobre sua foto, ela, com vergonha, diz: “<i>Porque, ah, eu não sei explicar,</i></p>
--	--	--	---

*sora, eu não sei mesmo, eu não sei falar!*”, professora a incentiva e ela elabora melhor dizendo: *“Ah, porque assim ó, você olha, não tem árvore cortada, você olha assim, parece que não tem fim”*. Assim a professora avalia positivamente a explicação da aluna e diz: *“É, é uma boa explicação pra você ter registrado. É isso gente, é uma coisa simples, é porque que você escolheu aquela cena, porque que você quis registrar aquilo lá. Você tá querendo dizer assim que parece ser uma natureza intocada, né?”*

Outra foto e mais uma aluna é chamada, ela diz que lhe chamou à atenção as diferenças na paisagem entre os galhos secos e outros com folhas das árvores.

Nova foto, e a aluna diz que lhe chamou a atenção é *“que eu nunca vi uma árvore tão grande assim!”*.

Em outra foto a professora lembra-se do comentário do aluno, que não está presente na aula de hoje: *“Ele disse que lembrava a tromba de um elefante, a cabeça de um elefante, alguma coisa assim. Ainda me lembro que ele falou assim: “Professora, parece arte isso”, arte, que é quando você pega, às vezes, uma coisa e transforma, mas essa aqui foi a própria natureza, foi uma arte da própria natureza”*. Nesse momento a professora procura direcionar a reflexão dos alunos para a apreciação estética.

Os alunos concordam com este formato, mas um aluno vê ainda outra forma na imagem, um cavalo, assim outros alunos começam a analisá-la de outras formas e a professora conclui: *“quando a gente olha uma imagem é uma visão de cada um (...). É a experiência que a gente já teve também, que tá acumulada dentro da gente e que ajuda a visão a definir o que é que (...) associadas à imaginação.”*.

Em uma nova imagem o aluno comenta que a fotografou, pois achou muito bonita.

Em outra imagem um aluno diz que achou interessante *“o que ouviu sobre a árvore”*, o fato de fazerem pesquisas com ela, associando feita à dimensão dos conhecimentos.

	Gerenciamento: professora chama a atenção dos alunos.	40/53/118		Professora mostra as fotos de todos os alunos abraçados em volta da árvore e todos os alunos gostam, ela diz que eles podem utilizar esta foto para fazer um convite para a família e amigos irem visitar a FEENA. Fala: professora pede silêncio aos alunos.	
Desenvolvimento da atividade: a apresentação é assistida novamente, agora com comentários dos alunos sobre as imagens e a frase.	Conteúdos de ensino: com a nova apresentação das imagens professora pede que os alunos comentem o porquê de cada foto e reflitam sobre a frase.	128-243	A dimensão de valores neste trecho é trazida através da dimensão da apreciação estética de uma frase, em que alunos e professora a interpretam com o intuito de compreender melhor seu sentido. Professora exemplifica a frase em reflexão através de um evento de sua vida, dizendo: “ <i>Eu queria plantar um pé de jabuticaba, e daí, o cara da floricultura falou assim “Ah, mas demora 30 anos pra que essa jabuticabeira produza” (...), Aí na hora eu falei assim “Eu não vou nem; nem, nem; eu sei lá se eu vou aproveitar essa jabuticaba, eu não vou plantar não”. Isso foi alguns anos atrás. Aí depois, quando a gente vai vivendo, vai ganhando experiências, então depois eu fiquei pensando, “Poxa, eu posso não colher as jabuticaba lá daquele pé. Mas quantas outras pessoas poderiam usá-las, né?”. Hoje eu não vou lá no pé de jabuticaba que alguém plantou tanto tempo atrás? Se alguém não tivesse plantado, acho que ele não estaria lá, entendeu? Então quando eu li essa frase, eu me lembrei dessa minha experiência.”. Com isso a professora aponta aos</i>	Fala: professora pede que os alunos reflitam e comentem a seguinte frase: “Se eu soubesse que o mundo se acaba amanhã, eu ainda hoje plantaria uma árvore”. Um aluno procura explicar com suas palavras à professora, mas não compreende muito bem o sentido da frase. Outro aluno diz: “ <i>Pra preservar a natureza?</i> ”, a professora diz que este sentido é muito amplo, e então ele a reelabora e diz “ <i>Tipo assim, o amanhã que ele está dizendo não é amanhã, mas vai acabar, a natureza vai acabar um dia, mas se ele plantar isso aí um dia não vai acabar</i> ”. A professora, muito feliz concorda com o aluno e diz que também pensa dessa forma, complementando: “ <i>é que eu acho que ele está dizendo pra gente que a gente tem que pensar no amanhã dos outros também.</i> ”. Há outra foto na apresentação e mais uma aluna é chamada para comentá-la. Ela diz que chamou-lhe a atenção a beleza e formato “torto” das árvores, alunos e professora dialogam e concluem que as árvores podem se “entortar” pois estão buscando o espaço pela luz do sol. Mais uma foto e outro aluno é chamado, ele diz que lhe chamou a atenção a cor de uma árvore diferente das outras, por causa do sol. Outra aluna também diz que lhe chamou a atenção a diferença de cores na paisagem. Um aluno comenta sua foto e diz que a fotografou pela “ <i>paisagem bonita</i> ”. Nesta mesma foto (o açude com muitas plantas aquáticas), outro aluno comenta: “ <i>não parece que é um rio, parece que é um campo assim, não sei, não parece que é um rio, mas é um rio ali (...)</i> É por causa de alguma coisa que tem na água que fizeram elas crescer”. O aluno então lembra que o açude está com este aspecto devido a sua poluição, ele está eutrofizado.	

		<p>alunos seus próprios valores, bem como sua experiência, demonstrando que ela mesma é aprendiz neste processo de construção de valores. Os alunos comentam suas fotos e novamente encaminham suas explicações à dimensão da apreciação estética da paisagem, dizendo que ela é bonita, chamou-lhes a atenção, bem como seus diferentes formatos e cores.</p> <p>Alunos expressam-se através do formato de coração de uma semente e ficam surpreendidos com as formas que a natureza “imita”.</p> <p>A professora, ao comentar a própria fotografia, conduz os alunos a uma apreciação estética da imagem, exaltando a beleza de cada um de seus componentes e também o que o conjunto todo da imagem traz para ela (<i>Então pra mim isso daí é uma obra de arte</i>”).</p>	<p>assim como as monitoras explicaram. Alguns alunos têm dúvidas sobre o que é um açude.</p> <p>Outra aluna diz que fotografou aquela imagem porque ela era diferente. Uma aluna diz que gostaria de ter tirado uma foto de uma planta, mas que se esqueceu, e a professora diz que eles tinham que estar atentos.</p> <p>Uma aluna comenta uma foto, dizendo que de longe a mata parece bem fechada, <i>“mas quando você tá perto dá pra ver que a árvores tão separadas, mas não parece que é uma coisa só assim?”</i>, a professora confirma essa afirmação dizendo <i>“é maravilhoso, né?”</i>.</p> <p>Uma aluna diz que lhe chamou a atenção todas árvores enfileiradas, a professora diz que elas têm essa simetria porque foram plantadas assim.</p> <p>Professora comenta a foto de outro aluno que não está presente nesta aula: <i>“no começo ele falou que tinha, eu até anotei o que ele me disse, que tinha amado o local, e no final ele falou pra mim que o símbolo do amor estava lá na mão dele né, que era a semente, que era, ali não é mais a semente, a semente tava ali dentro, é a casca dela, o fruto”, nesse momento uma aluna faz o seguinte comentário: “Sabe o que a gente tava falando sora? Como que pode a natureza pode ser e conseguir fazer um desenho de coração? Nossa, é idêntico a um coração. Legal né?”</i>.</p> <p>Uma aluna fala sobre sua foto de uma construção restaurada e diz que a tirou, pois este casarão está conservado, diferente dos outros.</p> <p>Professora agora comenta sobre a própria foto registrada, de um gafanhoto pousado no vidro do ônibus. A professora diz: <i>“porque assim, a fragilidade dele, de um ser aí da natureza, a fragilidade, a beleza, também; se você for comparar um tamanho de um ônibus com o tamanho desse serzinho aí tão minúsculo; e a força com que ele agarrou aí aquele ônibus que subia e descia”</i>.</p> <p>Os alunos acham estranha essa “beleza” que a professora diz, ficam curiosos com suas explicações sobre a foto e prestam atenção. A professora ainda continua: <i>“E também o que me chamou a atenção foi o sol batendo</i></p>
--	--	---	--



<p>Fechamento: fim das reflexões, término do projeto.</p>	<p>Conteúdos de Ensino: professora finaliza a aula e as duas últimas frases são comentadas.</p>	<p>244-260</p>		<p><i>mele, porque você percebe; olha a luminosidade! Então pra mim isso daí é uma obra de arte”.</i>          Professora pergunta se mais alguém quer fazer algum comentário a respeito de sua imagem, nenhum aluno fala. Ela mostra outras fotos que acrescentou na apresentação por conta própria.</p> <p>Fala: professora diz aos alunos que estão encerrando, se mais alguém quer comentar algo. Uma aluna diz que eles deveriam ter tirado uma foto de todos os alunos na frente das árvores para fazer um convite.          Outra frase é colocada pela professora na apresentação e comentada: <i>“A sabedoria da natureza é tal que não produz nada de supérfluo ou inútil”.</i>          Alunos perguntam o que significa a palavra “supérfluo”.          A professora explica e os alunos sentem-se satisfeitos com a frase, mas não a comentam.          A última frase aparece na apresentação: <i>“Quando uma árvore é plantada ela renasce em outro lugar. Quando eu morrer quero ir pra esse lugar onde as árvores vivem em paz.” (Tom Jobim)</i>, a professora lê e a aula é finalizada.</p>	
---	---	----------------	--	---	--

**ANEXO 1 – Divulgação do Curso de Formação Continuada Educação Ambiental e o trabalho com valores oferecido aos professores em 2010**

**CURSO DE EXTENSÃO**

**“EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES”**

(articulado ao projeto de pesquisa “Educação Ambiental e o trabalho com valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação continuada)

**OBJETIVOS DO CURSO**

No curso, que ocorrerá no formato de oficinas, buscar-se-á o estudo do tema “Educação Ambiental e o trabalho com valores” a partir da temática ambiental apresentada em obras artísticas (poemas, crônicas, etc), com posterior leitura e discussão de textos teóricos e adaptação/produção coletiva de propostas de atividades de ensino que serão desenvolvidas junto aos alunos do ensino fundamental.

**COORDENADORA RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- Relação sociedade-natureza e a questão ambiental;
- valores utilitaristas versus intrínsecos (antropomorfismo versus biocentrismo);
- Relação Ciência - Tecnologia - Sociedade e a questão ambiental;
- A relação entre a questão ambiental e a social (problemas socioambientais);
- Conflito de valores e os valores ambientalmente desejáveis;
- O belo, o feio: educação do sensível e a questão ambiental;
- Diferentes formas de apreensão do mundo: Arte – Ciência – Filosofia – Religião.

**CARGA HORÁRIA:** 30h

**DURAÇÃO:** de 08 de abril a 08 de dezembro de 2010

**DIA/ HORÁRIO:** 5<sup>as</sup> feiras, das 17:15h às 18:15h (horário do HTPC)

**NÚMERO DE VAGAS:** 25

**LOCAL:** EE Heloísa Lemenhe Marasca (Rua 14, s/n. Bela Vista, Rio Claro)

**CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO**

Será exigida frequência mínima de 80% e o cumprimento das atividades ao longo do curso (leituras de textos; participação nas discussões, elaboração conjunta de atividades de ensino, com aplicação de algumas dessas atividades junto aos alunos) para recebimento do certificado.

**CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO**

Ser professor do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas -DE Limeira.

**INSCRIÇÃO:**

Período: março/2010 (até dia 19) – entregar ficha de inscrição preenchida ao departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP/ Rio Claro, das 8 às 12 e 14 às 18h – para Marisa. Os inscritos terão uma reunião presencial no dia 25 de março (última quinta feira do mês) na EE. Heloísa Lemenhe Marasca - horário do HTPC (17:15 às 18:15h) para confirmação da inscrição e acerto de detalhes sobre o desenvolvimento das atividades.

**ANEXO 2 – Plano de Ensino “FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico em Rio Claro”.**

**UNESP – INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP / RIO CLARO  
PROJETO DE EXTENSÃO / CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES” - 2010**

**PLANO DE ENSINO**

**TEMA/ TÍTULO** – FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico em Rio Claro.

**PROFESSORES ENVOLVIDOS**

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes das professoras foram suprimidos por questões éticas, buscando preservar sua identidade).	Geografia História/Geografia Língua Portuguesa Artes	(Os nomes das escolas foram suprimidos por questões éticas)

**OBJETIVOS**

Que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a importância da Floresta para Rio Claro, em seus aspectos ambiental, cultural e histórico.
- Valorizar o potencial paisagístico, a partir do resgate do valor histórico.
- Construir novos padrões de relacionamento com o meio natural.

**CONTEÚDOS**

- Aspectos históricos da FEENA de Rio Claro.
- A importância ambiental e cultural da FEENA para Rio Claro.
- O conceito da unidade de conservação.
- Interação da comunidade com a unidade de conservação.

**ATIVIDADES**

1ª AULA – ASSUNTO: FEENA na concepção dos alunos.

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Por meio de uma aula dialogada, fazer uma sondagem dos conhecimentos dos alunos a respeito da FEENA. Solicitar um desenho e uma frase referente à Floresta.	Desenvolver o conhecimento e a imaginação sobre a FEENA por meio de seu próprio trabalho (representação por desenho).	Papel sulfite; Lápis e borracha; Lápis de cor.

2ª AULA – ASSUNTO: Linha do Tempo e unidade de conservação.

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Leitura de texto contendo o processo histórico da FEENA e sua transformação em unidade de conservação. Coordenar um trabalho com textos, imagens e mapas do Atlas de Rio Claro, para acompanhar a transformação ocorrida com a Floresta. Propor como tarefa a elaboração de uma pergunta para ser feita ao gestor da floresta durante a visita.	Leitura do texto sugerido pelo professor. Examinar textos, imagens e mapas existentes no Atlas. Diálogo coletivo durante a aquisição de novas informações. Realizar a tarefa proposta para casa.	Texto; Atlas de Rio Claro; Papel e lápis.

## 3ª AULA – ASSUNTO: Orientação para a visita a FEENA

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Escolher as perguntas realizadas como tarefa, decidir quais os alunos que farão as perguntas e anotarão as respostas durante a entrevista. Introduzir e orientar sobre o roteiro de observação a ser feito durante a visita. Explicar o trabalho que será realizado por meio de fotos e esclarecer a necessidade da foto para a sequência do trabalho.	Trazer a tarefa pronta. Participar da escolha dos colegas que farão a entrevista. Conhecer o roteiro de observação a ser realizado durante a visita.	Questões trazidas pelos alunos (tarefa). Roteiro de observação.

## 4ª AULA – ASSUNTO: Visita à FEENA

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Alertar os alunos para o roteiro de observação ao fazer a trilha. Orientar para a escolha da paisagem para possíveis fotos. Orientar a entrevista com o gestor da FEENA.	Fazer entrevista com o gestor da FEENA. Visitar o Museu. Percorrer o trajeto da trilha e preencher o roteiro. Tirar fotos da paisagem.	Roteiro de observação; Papel e lápis; Máquina fotográfica.  OBS: O material deverá ficar com o professor.

## 5ª AULA – ASSUNTO: Análise dos aspectos ambientais, culturais e históricos observados durante a visita à Floresta/Discussão do dilema.

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Preparar questões que provoquem a reflexão a partir das informações colhidas na entrevista, no roteiro preenchido e nas observações durante a visita. Preparar uma dinâmica em círculo (“batata quente”) em que os alunos vão retirando as questões de um “saquinho” e colocando suas observações. Apresentar uma questão que provoque um dilema a ser discutido: O que será da FEENA amanhã? Você abriria mão da Unidade de Conservação para a construção de um parque de diversões?...	Diálogo coletivo – reflexão e comentários a partir das questões elaboradas pela professora. Posicionar-se a respeito do dilema apresentado pela professora, expondo seus argumentos.	Música (dinâmica); Local adequado para realizar a dinâmica; Saquinho com as questões a serem analisadas.

## 6ª AULA – ASSUNTO: Valorização estética da Floresta através da apresentação das fotos.

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Montar arquivo com as fotos tiradas pelos alunos durante a visita (antecedência). Preparar a sala de projeção para a apresentação das fotos. Apresentar as fotos. Coordenar a escolha das fotos que mais impressionaram os alunos.	Enviar foto tirada durante a visita para a professora (caso tenha usado câmera ou celular próprio) com antecedência. Comentar sua foto, apresentando os aspectos que quis destacar. Escolher as fotos que mais o impressionaram.	Fotos; Data show.

## **AValiação**

Será feita com base nas produções e na participação dos alunos em diferentes momentos, buscando verificar a mudança de valorização da FEENA e a construção de um novo padrão de relacionamento com o meio natural:

- Elaboração de desenho com frase;
- Participação nas atividades em sala e fora dela;
- Relatório da entrevista e roteiro de observação;
- Exposição das fotos escolhidas pelos alunos para apreciação de toda a escola e das famílias;

OBS: Alguns itens poderão ser alterados, pois o projeto está em andamento e deverá caminhar de acordo com a participação dos alunos.

## **BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS:**

CARVALHO, L.M. Educação e meio ambiente na escola fundamental.: perspectivas e possibilidades. *Projeto Revista Educação*, v. 1, n.1, julho-1999, p. 35-39.

HASSLER, Márcio Luís. Legislação ambiental e as Unidades de Conservação no Brasil. In: *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*. Rio Grande do Sul, Volume 14. Janeiro a junho de 2005.

NICOLETTE, Fabiana et. al. Coordenação: Rosângela Doin de Almeida. *Atlas Municipal e Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental*. Rio Claro: FAPESP: Prefeitura Municipal de Rio Claro: UNESP: Campus de Rio Claro, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Meio ambiente: saber cuidar – subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos* – Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

SILVA, Rafaela Ap da e BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Crianças e adolescentes moradores de uma Unidade de Conservação: qual educação ambiental oferecer-lhes? In: *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*. Rio Grande do Sul, Volume 20, Janeiro a junho de 2008.

**ANEXO 3 – Plano de Ensino “A temática ambiental na vida e na obra de Portinari”.**

**UNESP – INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP / RIO CLARO  
PROJETO DE EXTENSÃO / CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
O TRABALHO COM VALORES” - 2010**

**PLANO DE ENSINO**

**TEMA/ TÍTULO** – A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari

**PROFESSORES ENVOLVIDOS:**

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes das professoras foram suprimidos por questões éticas, buscando preservar sua identidade).	Arte Língua Portuguesa História	(Os nomes das escolas foram suprimidos por questões éticas)

**OBJETIVOS**

Que os alunos sejam capazes de:

- Identificar em algumas obras de Cândido Portinari a relação afetiva que ele tinha com a cidade onde viveu, Brodowski, e a partir disso reconhecer a necessidade da participação, individual e coletiva, nas ações e decisões que afetam o ambiente em que vivemos.

**CONTEÚDO**

- Vida e obra de Cândido Portinari com ênfase na cidade em que ele viveu e nas obras relacionadas a ela;
- A valorização do local onde se vive (rua, bairro, cidade);
- Participação individual e coletiva no enfrentamento dos problemas ambientais locais e na promoção de uma melhor qualidade de vida;

**ATIVIDADES**

**AULA 1**

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Apresentação das obras “Noite em Brodowski”, “Paisagem de Brodowski”, “Ronda Infantil”, direcionando o olhar dos alunos para alguns aspectos da questão ambiental. Exposição dialogada sobre a vida e obra de Cândido Portinari, enfatizando a cidade onde viveu. Explicação para os alunos de que eles participariam de um Projeto de Extensão da UNESP - Rio Claro, que trabalha com Educação Ambiental	Em grupos: - Apreciação das obras; - Discussão entre os alunos sobre as obras, a partir das seguintes questões: O que chama a atenção nessa obra? O que você conhece da obra? O que isso se relaciona com sua vida? O que você vê na obra? Registro escrito do que foi discutido.	Imagens das obras: “Noite em Brodowski”, “Paisagem de Brodowski” e “Ronda Infantil”.

## AULA 2

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Disponibilização das obras para a realização das releituras, direcionando o aluno a redesenhar as obras inserindo elementos do ambiente em que vive.	Em grupos: Elaboração dos desenhos correspondentes às releituras.	Papel sulfite, lápis de cor, caneta hidrográfica, giz de cera, tela, tinta e pincel.

## AULA 3

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Exposição das obras e dos desenhos elaborados pelos grupos; Solicitação aos alunos para que escrevam sobre o que desenharam.	O que consistiu esse trabalho de exposição das obras? Apreciação, comparação, avaliação. Elaboração de prosa, poesia ou paródia sobre o que desenharam;	Imagens das obras; Desenhos; Música de fundo (sons diversos); Letras de música (fornecidas pelos professor ou solicitadas previamente aos alunos).

## AULA 4

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Assistir à apresentação dos alunos e tecer comentários.	Apresentação das paródias e poesias.	Paródias; Poesias.

## AULA 5

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Exibição do vídeo. Proposição de um debate a partir dos aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos.	Assistir o vídeo. Exposição sobre o que mais chamou a atenção no vídeo.	Aparelho de DVD; Vídeo; Data-show.

**AVALIAÇÃO**

- Produção de desenhos e poesias/paródias,
- Conclusão e reflexão do grupo sobre todo o projeto desenvolvido.

**BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS**

BIBLIA ONLINE. Disponível em: [www.bibliaonline.com.br](http://www.bibliaonline.com.br) Acesso: 10/09/2011.

BORNHEIM, G. *A temática ambiental na sociedade contemporânea*. Educação, Teoria e Prática - v. 9, n. 16, jan.-jun.-2001 e n. 17, jul.-dez. 2001, p. 1-9.

MARQUES, R. *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora, 1998

Site [www.portinari.org.br/](http://www.portinari.org.br/)

Obs O presente plano foi inspirado no Projeto Portinari do EJA de Ribeirão Preto e da Secretaria Municipal de Santa Gertrudes.

**ANEXO 4 – Plano de Ensino “Rio Claro cidade Azul, continua sendo?”.**

**UNESP – INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP / RIO CLARO  
PROJETO DE EXTENSÃO / CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
O TRABALHO COM VALORES” - 2010**

**PLANO DE ENSINO**

**TEMA/ TÍTULO** – Rio Claro, Cidade Azul. Continua sendo?

**PROFESSORES ENVOLVIDOS:**

Nome	Disciplina	Escola
(Os nomes das professoras foram suprimidos por questões éticas, buscando preservar sua identidade).	Língua Portuguesa Ciências Arte	(Os nomes das escolas foram suprimidos por questões éticas)

**OBJETIVOS** - que os alunos sejam capazes de:

- Identificar alguns problemas socioambientais gerados pelo modelo de urbanização que orientou/orienta o crescimento de sua cidade (Rio Claro), a partir de uma comparação com a metrópole paulistana;
- Reconhecer o caráter histórico desses problemas socioambientais, tanto na sua escala local (Rio Claro), quanto global, para assim, inclusive, valorizar as possibilidades de atuação frente às questões que afetam o meio ambiente;
- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural de Rio Claro identificando, em meio a isso, oportunidades de enfrentamento desse modelo de urbanização vigente.
- Vislumbrar possibilidades de construir coletivamente padrões mais sustentáveis de vida nas cidades e identificar, nisto, uma oportunidade de enfrentamento da crise ambiental como um todo.

**CONTEÚDO**

- A cidade de Rio Claro continua sendo uma “Cidade Azul”? : elementos históricos e comparativos do modelo de urbanização atual;
- A importância dos patrimônios natural e cultural de Rio Claro (praças, lago azul, FEENA etc.);
- A necessidade de se estabelecer articulação entre as escalas local e o global nos momentos de reflexão sobre a crise ambiental e de enfrentamento da mesma;
- A dimensão valorativa (ética e estética) da temática ambiental, no que diz respeito ao padrão de sustentabilidade das cidades contemporâneas;
- O que sonhamos para nossa cidade e algumas possibilidades de atuação.

**ATIVIDADES**

**AULA 1**

PROCEDIMENTO (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTO (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Apresentação da montagem “Sampa” (cidade de São Paulo), retratando uma metrópole; Apresentação do vídeo “Metrópole”; Contestar/Refletir sobre as apresentações, a fim de estimular o entendimento dos vídeos por parte dos alunos.	Apreciação da montagem “Sampa”; Diálogo coletivo – opinião sobre a vida em uma grande cidade; comparação com a cidade de Rio Claro; Proposta de tarefa individual para aula 02: trazer fotos, figuras ou desenhos de um ponto da cidade que chame a atenção de algum modo (negativo/positivo).	DVD – vídeos “Sampa” e “Metrópole”.



## AULA 2

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Organizar a classe em grupos; Confeccionar o cordel (feira de cordel) a partir das imagens selecionadas.	Selecionar uma imagem para a apresentação – cada grupo escolherá apenas uma; Produzir uma frase que sintetize a ideia/fala da imagem; Apresentação do grupo – explicar o motivo que o levou a escolher a imagem.	Imagens que os alunos selecionarão; Material para a montagem da feira de cordel.

## AULA 3

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Aplicação de uma avaliação; Orientações para os alunos escreverem carta reivindicativa de melhorias para a cidade; Orientar em que canais a carta pode ser divulgada (jornal da escola, jornal da cidade, blog etc.)	Carta baseada no problema relatado; Divulgação da carta	

**BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS:**

- BOOMSVILLE (METRÓPOLE). Direção: Yvon Mallette. Roteiro: Yvon Mallette. Animação: Curta-metragem. Desenho: Vários. Canadá: National Film Board of Canada (NFB), 1968. 1 disco (10 min.), DVD, son., color.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o Trabalho com Valores em Educação Ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.
- CIPRIANO, D. M. e MACHADO, C. R. S. O Estudo da Natureza da/na Cidade: Algumas Contribuições da História Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v.23, jul. a dez. 2009, p. 1-17.
- GONÇALVES, C. W. P. *Os Descaminhos do Meio Ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.
- HILLMAN, J. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- RIBEIRO, D. *Teste de preconceito*. YouTube, 5 de abril de 2006. Disponível em: <[http://br.youtube.com/watch?v=XFp\\_CIIOhTo&feature=related](http://br.youtube.com/watch?v=XFp_CIIOhTo&feature=related)> Acesso em: 05/06/2008.

## ANEXO 5 – Plano de Ensino “O alimento nosso de cada dia”.

### UNESP – INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP / RIO CLARO PROJETO DE EXTENSÃO / CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES” - 2010

#### PLANO DE ENSINO

**TEMA/ TÍTULO** – O alimento nosso de cada dia.

**PROFESSORES ENVOLVIDOS:**

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes das professoras foram suprimidos por questões éticas, buscando preservar sua identidade).	Inglês Matemática Arte Ciências	(Os nomes das escolas foram suprimidos por questões éticas)

**OBJETIVOS**

Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Analisar o padrão de alimentação atual
- Comparar o padrão de alimentação atual com o de outras gerações
- Identificar os problemas alimentares atuais
- Analisar a influência da tecnologia e da mídia na produção, qualidade e venda dos alimentos.
- Apreciar o sabor, formas, cores de frutas, despertando para sua valorização
- Reconhecer a importância da alimentação saudável para a saúde, bem estar e para o meio ambiente
- Valorizar a alimentação saudável de forma crítica

**CONTEÚDO**

- O padrão de alimentação e produção do alimento atual: monoculturas, alimentos transgênicos, criação de animais em larga escala para o consumo humano, aditivos químicos nos alimentos.
- A representação de uma linguagem convertida em outra.
- Os aspectos tecnológicos, interesses econômicos e a influência da propaganda no consumo de alimentos.
- A relação do padrão de alimentação atual e a temática ambiental, implicações teóricas e práticas
- O valor nutritivo dos alimentos industrializados e não industrializados e a necessidade de consumi-los.
- O alimento da cantina e o alimento preparado na cozinha da escola.

**ATIVIDADES DE ENSINO**

**AULA 1**

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Apresentação de um vídeo. Inferências durante a projeção. Análise de valores. Solicitação de uma entrevista sobre os hábitos alimentares de pessoas mais velhas. Acompanhar os alunos nas discussões e reflexões.	Observação das fotos. Opinião ao estímulo visual. Audição do poema. Opinião ao fator sonoro. Realização de observação dos alunos durante o intervalo. Formulação de um questionário para a produção da entrevista. Estabelecer relações.	Foto de alimentos esculpido; fotos de alimentos saudáveis e não saudáveis; fotos dos alunos e professores se alimentando. Poema “O Açúcar” – Ferreira Gullar. Material multimídia para a apresentação do vídeo.

## AULA 2

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
<p>Solicitação de um questionário sobre os hábitos alimentares dos alunos.</p> <p>Acompanhar os alunos na construção da tabela e gráfico (conversão de uma linguagem em outra).</p> <p>Apresentar um resultado de pesquisa do Instituto Datafolha comparando-o aos dados obtidos pelos alunos, falar sobre influência da propaganda no consumo.</p> <p>Solicitar a apresentação da entrevista realizada pelos alunos sobre os padrões de alimentação de pessoas mais velhas.</p> <p>Discutir as possíveis diferenças encontradas nas entrevistas com os gráficos e tabelas referentes aos padrões de alimentação dos alunos.</p>	<p>Responder e analisar o questionário.</p> <p>Sintetizar os dados, montando uma tabela e um gráfico para análise.</p> <p>Analisar a tabela e o gráfico.</p> <p>Comparar os dados obtidos.</p> <p>Apresentar a entrevista.</p> <p>Discutir as possíveis diferenças encontradas entre a alimentação dos entrevistados e a própria alimentação.</p>	<p>Questionário elaborado para os alunos.</p> <p>Computador e aparelho multimídia para projeção da tabela e gráfico.</p> <p>Pesquisa sobre padrão de alimentação (Instituto Datafolha).</p> <p>Aparelho multimídia para apresentação dos vídeos produzidos nas entrevistas.</p>

## AULA 3

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
<p>Discussão sobre o papel da propaganda e da mídia nos padrões de alimentação atual.</p> <p>Solicitação de uma propaganda incentivando o consumo de alimentos saudáveis.</p> <p>Divisão da classe em grupos, distribuição de textos para aprofundamento sobre o tema, relacionando-o com a temática ambiental.</p> <p>Conduzir a apresentação dos grupos e as reflexões dos alunos em cada texto.</p>	<p>Realizar uma propaganda incentivando o consumo de alimentos saudáveis.</p> <p>Leitura e análise dos textos distribuídos pelo professor.</p> <p>Apresentação de um resumo texto aos outros alunos, seguida de sua opinião em relação ao tema.</p>	<p>Papel, lápis de cor e desenhos de alimentos saudáveis.</p> <p>Textos tratando da temática ambiental, questão da alimentação, produção de alimentos e saúde.</p>

## AULA 4

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
<p>Propor a análise de embalagens dos alimentos industrializados, discutir sobre as informações nutricionais e aditivos químicos contidos nestes produtos. Relacionar estes componentes nutricionais ao que foi discutido nos textos da aula anterior.</p> <p>Propor e incentivar a discussão de um “dilema moral” com os alunos.</p> <p>Iniciar através da questão “Qual a sua opinião sobre a mudança de alimentação oferecida na merenda escolar para o tipo “fast-food”?”</p> <p>Encerramento do tema e reflexões finais.</p>	<p>Analisar as embalagens dos alimentos industrializados, reconhecer a presença de aditivos químicos estranhos ao nosso corpo e relacioná-los aos discutidos nos textos da aula anterior.</p> <p>Refletir, discutir e posicionar-se quanto à mudança de alimentação oferecida na merenda da escola.</p>	<p>Embalagens de alimentos industrializados trazidas pelo professor ou solicitadas aos alunos.</p>

**BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS:**

- CORTELLA, M. S. A escolha é sua; já as conseqüências.... In: CORTELLA, M. S. Qual é a tua obra? 3ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.p.125-128
- ESCOSTEGUY, A. Criação ecológica de animais - 1ª Parte: alternativas ao confinamento In: <http://www.planetaorganico.com.br/trabescot.htm>
- Gordura trans - Site Veja.com [http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas\\_respostas/gordura-trans/index.shtml](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/gordura-trans/index.shtml)
- GULLAR, F. O açúcar. Dentro da Noite Veloz. 1975.
- Indústria de Transformação de Alimentos - Site PLANETA ORGÂNICO <http://www.planetaorganico.com.br/saudnut2.htm>
- MATTOS, S. de. Educação Ambiental: meio ambiente e hábitos alimentares saudáveis no resgate da saúde e da cidadania. Anais EGAL 2009 – 12º Encontro de Geógrafos de América Latina. [http://egal2009.easyplanners.info/area03/3168\\_MATTOS\\_SUZI.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3168_MATTOS_SUZI.pdf)
- O problema dos alimentos industrializados e o homem moderno. [http://www.oswaldocruz.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58:o-problema-dos-alimentos-industrializados-e-o-homem-moderno&catid=7:noticias&Itemid=5](http://www.oswaldocruz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=58:o-problema-dos-alimentos-industrializados-e-o-homem-moderno&catid=7:noticias&Itemid=5)
- PIMENTA, M. Agrotóxicos: poluição invisível. Site REDE DE AGRICULTURA SUSTENTÁVEL <http://www.agrisustentavel.com/toxicos/invisivel.html>
- Política de C & T: Pela via láctea -orientação de agentes da saúde triplica índice de amamentação exclusiva de bebês. REVISTA FAPESP - Edição Impressa 119 - Janeiro 2006 <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=2739&bd=1&pg=1&lg=>
- RAMOS, J. B. Os Impactos da Alimentação para o Meio Ambiente. Informativo Instituto Aqualung - Número 78 - Ano XIV - março / abril de 2008 – Disponível em <http://www.institutoaqualung.com.br/info%2078.pdf>
- SÁ, L. Alimentos industrializados aumentam riscos à saúde, alertam especialistas. Estado de Minas. Publicação: 23/08/2010 [http://www.uai.com.br/htmls/app/noticia173/2010/08/23/noticia\\_tecnologia,i=175492/ALIMENTOS+INDUSTRIALIZADOS+AUMENTAM+RISCOS+A+SAUDE+ALERTAM+ESPECIALISTAS.shtml](http://www.uai.com.br/htmls/app/noticia173/2010/08/23/noticia_tecnologia,i=175492/ALIMENTOS+INDUSTRIALIZADOS+AUMENTAM+RISCOS+A+SAUDE+ALERTAM+ESPECIALISTAS.shtml)
- 07:16 Atualização: 23/08/2010 17:41
- Fotos de Carl Warner - <http://www.carlwarner.com>
- Fotos de Cacio Murilo - [http://www.caciomurilo.com.br/index.php?option=com\\_oziogallery2&view=10cooliris&Itemid=71](http://www.caciomurilo.com.br/index.php?option=com_oziogallery2&view=10cooliris&Itemid=71)
- Música “Comida” Titãs – Composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Brito