



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO AMBIENTAL)

Valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental em livros de Literatura Infantil

Débora Aparecida de Souza

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.

Setembro - 2016

Débora Aparecida de Souza

Valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental em livros de Literatura
Infantil

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro

2016

372.357 Souza, Débora Aparecida de
S729v Valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental
em livros de literatura infantil / Débora Aparecida de Souza. -
Rio Claro, 2016
130 f. : il., figs., quadros

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

1. Educação ambiental 2. Relação sociedade-natureza. 3.
Valores éticos e estéticos. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Valores ambientais éticos e estéticos em livros de Literatura Infantil.

AUTORA: DEBORA APARECIDA DE SOUZA

ORIENTADORA: 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

Profa. Dra. JULIANA SILVA LOYOLA
Departamento de Letras / UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos

Profa. Dra. ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Rio Claro, 08 de setembro de 2016

Alteração do Título da Dissertação para: "Valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental em livros de literatura infantil".

Agradecimentos

Agradeço à Deus

e a todos que, de alguma maneira,

participaram deste trecho de minha jornada.

Obrigada!

Em julho de 1945, no deserto de Los Alamos, Novo México, Estados Unidos, o azul do céu transformou-se subitamente em um clarão ofuscante. A equipe científica liderada pelo físico R. Oppenheimer explodia experimentalmente a primeira bomba H. Apenas dois meses depois eram jogadas as bombas atômicas sobre as populações civis de Hiroshima e Nagasaki. O *Homo Sapiens*, esta espécie tardia surgida há pouco mais de um milhão e meio de anos, havia conquistado o poder de destruição total de si próprio e de todas as demais espécies sobre a face da Terra. Os seres humanos adquirem, então, a autoconsciência da possibilidade de destruição completa do planeta. Após o dia 6 de agosto de 1945 o mundo não seria mais o mesmo. Ironicamente, a bomba plantava as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo. Estávamos entrando na “idade ecológica” (WORSTER 1992, apud GRÜN 1996).

RESUMO

A partir da preocupação com a crise ambiental, implicada nos atuais padrões de relação sociedade-natureza insustentáveis, desenvolveu-se o consenso de que a educação, enquanto um processo social, é uma via que pode contribuir para o enfrentamento dessa crise. Nesse sentido, a escola é tida como um local privilegiado, seja para a transmissão da cultura seja para a provocação de mudanças sociais, podendo colaborar para a revisão das concepções e valores que sustentam a crise ambiental. Ao considerarmos o trabalho de educação ambiental nas escolas, reconhecemos a relevância dos materiais de apoio utilizados para o trabalho do professor, que, de forma mais ou menos explícita, veiculam concepções e valores, dentre eles as obras de literatura. Estando interessada nas obras de Literatura Infantil pelo fato desta estar presente na escola, trazendo consigo concepções e valores sociais, fazendo parte da formação humana de maneira significativa é ela se tornou nosso objeto de pesquisa; assim, voltamos a essa pesquisa cujo objetivo é o de identificar e analisar o conteúdo axiológico relativo à natureza e à relação sociedade-natureza presentes em livros de Literatura Infantil, caracterizando as concepções a partir das quais a valoração é apresentada. O *corpus* documental deste trabalho foi constituído de dezenove obras literárias, dentre as cento e oitenta que compõem os “Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento”, para o triênio 2013 a 2015, enviado pelo MEC às escolas públicas brasileiras. A seleção se deu a partir da leitura de suas sinopses, optando por obras que apontam a intenção da abordagem de temática ambiental em seu enredo. O trabalho foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa documental. Ao término das análises, identificamos a predominância das referências aos elementos água, animal, seguidos das árvores, ar e do ambiente urbano. Com relação às concepções, houve o predomínio da “concepção antropomórfica”, “antropocêntrica” e “utilitarista”, seguidas da ecológica e de outras que aparecem em menor proporção e que estão explicitadas no corpo deste trabalho. Em se tratando dos valores, o ético se sobressaiu ao estético. O resultado de nossa pesquisa nos pareceu positivo, no sentido de encontrarmos outras concepções de relação sociedade-natureza presentes nessas obras. Nesse sentido, chamam-nos a atenção as obras em que valores estéticos foram identificados, implicando em uma concepção que se afasta do utilitarismo. Diante de nossas preocupações com as questões de ordem ambiental, em que estamos buscando contribuições no sentido de melhoria nos padrões de relação da sociedade-natureza, seja só para garantir a sobrevivência da espécie humana ou para a sobrevivência de todas as espécies (como apontam algumas obras), muitos desses livros se apresentam como um significativo caminho para o trabalho com a educação ambiental nas escolas. Essa pesquisa está apresentada em seis seções, sendo a introdução a primeira delas. A segunda seção foi destinada ao delineamento da pesquisa e à apresentação dos “Acervos Complementares” enquanto origem do *corpus* deste trabalho. Para delinear essa seção, me apoiei nos estudos de Lüdke e André (1986) e Bardin (2009). Na terceira seção trago a relação da educação e o trabalho com valores. Para fundamentar essa seção apresento estudos de Bonotto (2008, 2012), de Frondizi (2005), Araújo (2007), Exteberria (1997) e Pegoraro (2002), entre outros autores. A quarta seção apresenta um panorama histórico da Literatura Infantil no Brasil, sua relação com a escola e com a EA. Para desenvolvê-lo me fundamentei nas contribuições das pesquisas de Coelho (1991), Zilberman (1998), Balça (2008), Lajolo (2008), Gregorin Filho (2009), Hunt (2010), entre outros. A quinta seção destina-se a apresentar a relação da sociedade-natureza e os valores identificados nos livros analisados. Para realização dessa análise, também me apoiei em estudos de Lüdke e André (1986) e em fundamentações teóricas de Marin (2006), Grün (2011), Pegoraro (2002), entre outros. E, na sexta seção, encontram-se as considerações finais.

Palavras-chave: Educação Ambiental e valores. Relação sociedade-natureza. Valores éticos e estéticos. Literatura Infantil.

ABSTRACT

From the concern about the environmental crisis, implicated in current patterns of unsustainable relationship between society and nature, was developed the consensus that the education as a social process is one way that can help to confront this crisis. In this sense, the school is seen as a prime site either for the transmission of culture is to challenge social change and may contribute to the revision of concepts and values that underpin the environmental crisis. As we consider the work aimed at the environmental education in schools, we recognize the importance of the support materials for the teacher's work, which, more or less explicitly convey ideas and values, including the works of literature. Focusing on the interest in the works of children's literature, because this is present in the school, bringing ideas and social values, as part of human development significantly, it has become of particular interest in this work. Therefore, we turn to the research whose goal is to identify and analyze the axiological content on the nature and the relationship between society and nature present in children's literature books, featuring designs from which the valuation is displayed. The *corpus* of this work consisted of nineteen literary works, selected among the one hundred and eighty that make up the "Archives Complementary: alphabetization and literacy in different areas of knowledge," for the triennium 2013-2015, sent by Education Ministry (MEC) to Brazilian public schools. Selection is made from the reading of their synopses, choosing works that link the intent of the environmental thematic approach in its plot. The study was conducted under a qualitative approach of the document analysis type. At the end of the analysis, we identified the predominance of references to the elements of water, animal, followed by trees, air and the urban environment. With regard to conceptions, there was a predominance of anthropomorphic, anthropocentric, utilitarian, followed by ecological and others that appear to a lesser extent and explained in the body of this work. In dealing of values, ethical excelled the aesthetic. Despite the predominance of anthropocentric/ utilitarian conception, as expected, due to its hegemony in our society, as already mentioned on the theoretical reference that supports this research. This result surprised us positively, to meet other concepts of relationship between society and nature present in these works, and thus arriving at Brazilian schools. The necessity of review our relationship between society and nature, if it is grounded in a utilitarian conception, can lead to ethical valuation restricted to this view, and we wonder to what extent it may be enough to change the current standard, which shows unsustainable. In that direction, they call us the attention the works in which aesthetic values are found, resulting in a conception that departs this utilitarianism. Faced with our concerns with the environmental reasons, we are seeking contributions towards improving the standards of relationship between society and nature, is to ensure the survival of the human species or the survival of all species (as pointed by some works literary), many of these children's books presented as a significant way to work with environmental education in schools.

Keywords: Environmental Education and Values. Relationship society- nature. Ethical and Aesthetic Values. Children's Literature.

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO	9
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	19
2.1 COLETA DOS DADOS	20
2.1.1 Acervos Complementares	21
2.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	24
3 EDUCAÇÃO E O TRABALHO COM VALORES	27
4 LITERATURA INFANTIL	39
4.1 PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	39
4.2 A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA NO BRASIL	48
4.3 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	52
5 RELAÇÃO SOCIEDADE - NATUREZA	55
5.1 ANÁLISE E RESULTADOS	58
5.1.1 Os elementos da natureza	58
5.1.2 Relação sociedade-natureza e suas concepções a ela associadas.....	59
a) “Concepção antropocêntrica”	59
b) “Concepção utilitarista”	62
c) “Concepção biocêntrica”	65
d) “Concepção ecológica “	66
e) “Concepção antropomórfica”	69
f) Concepção integrativa	72
g) Concepção estética	74

5.1.2.1 Concepções de relação sociedade-natureza: síntese	76
5.1.3 Valores éticos e estéticos e as concepções a eles associadas	77
5.1.3.1 Valor Ético	79
a) Valor “ético do cuidado”	79
b) Valor “ético utilitarista”	81
5.1.3.2 Valor estético	82
5.1.3.3 Valores Éticos e Estéticos e as concepções a eles associadas – síntese	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE	97
APÊNDICE A – CORPUS DOCUMENTAL	98
1º ano – Acervo 1.1	98
1º ano – Acervo 1.2	103
2º ano – Acervo 2.1	106
2º ano – Acervo 2.2	114
3º ano – Acervo 3.1	120
3º ano – Acervo 3.2	125
ANEXO.....	127
ANEXO A – “ACERVOS COMPLEMENTARES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO”	128

1 INTRODUÇÃO

O ser humano tem se relacionado valorando, concebendo ou conceituando a natureza¹ de maneiras diferentes. Nessa relação, seus valores e conceitos têm se alterado ao longo do tempo. O filósofo Bornheim (1997) afirmava que, para os gregos, tudo se originava na *physis*, ou seja, na força viva manifesta em cada ser que surgia. A *physis*, então, abrangeria o todo existente, pertencendo-lhe o céu e a terra, a pedra e a planta, o animal e o homem, o acontecer humano como obra do homem e dos deuses, e, sobretudo, “pertenciam à *physis* os próprios deuses”. (BORNHEIM, 1997, p.14).

Segundo o autor supracitado, Tales chegou a afirmar que “tudo está cheio de deuses”, já que tudo possuía sua própria energia, assim como os deuses. Nesse sentido, tudo o que existia possuía uma força viva, e distinguir natureza animada da inanimada não fazia sentido para eles, pois tudo possuía alma. “A *physis* compreendia a totalidade de tudo o que é. Ela podia ser apreendida em tudo o que acontecia: na aurora, no crescimento das plantas, no nascimento de animais e homens” (BORNHEIM, 1997, p.13).

De acordo com Grün (2011), por muito tempo vigorou na Europa, a “concepção organísmica de natureza”, a qual era concebida de maneira antropomorfizada, como algo vivo e animado, possuindo formas, movimentos, qualidades e outras propriedades, e com a qual o ser humano estava integrado. Nesse sentido, até então, não existia conceito de natureza como concebemos hoje.

Por volta dos séculos XVI e XVII passa a se enfatizar um processo de mudança desse paradigma embasado em uma nova concepção de natureza: a visão organísmica de natureza foi sendo desconstruída, sendo construída em seu lugar uma visão objetiva e mecanicista de uma natureza desantropomorfizada.

Na relação entre sociedade-natureza², os valores que se desenvolveram a seu respeito, nas diversas sociedades, foram das mais diversas ordens: social, material, espiritual e cultural. Nesse sentido, Bornheim (1985, p.18), afirma que “A questão toda se concentra, portanto, no

¹ Para fins desse trabalho, nosso tratamento e compreensão de natureza se pautará no que Marin (2007, p.13) afirma sobre ela: “[...] se refere à dimensão viva, ambiente onde se inserem todas as formas de vida, incluindo o ser humano, mas que tem uma identidade própria quando contraposto às construções humanas”. A autora considera ser a primeira natureza, aquela que antecede o ser humano.

² Utilizamos o termo sociedade-natureza, pois não há um homem genérico, sempre haverá seres humanos convivendo em determinados padrões sociais. Nesse mesmo sentido, o termo será utilizado para análise do *corpus* deste trabalho, embora, em algumas das obras analisadas, apareça apenas um ser humano.

modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente”. O conceito de natureza é algo criado social e historicamente e difere, ao longo do tempo, do grupo social, da visão de mundo vigente e das necessidades do momento (GONÇALVES, 1989).

Historicamente, essa relação do homem com a natureza sofreu alterações, pois a intervenção do ser humano foi se acentuando, na busca de atender as suas necessidades.

De acordo com Grün (2011), a concepção de que o homem é o principal ser do planeta já estava presente no Antigo Testamento. No livro de Gênesis, capítulo 1, versículos 26, 28, 29 e 30 tem a afirmação de que Deus criou os animais e vegetais para servirem ao homem e à mulher. Segundo Grün (2011), especialmente a partir do *cogito* cartesiano, o homem passou a interpretar a Bíblia, relativamente à utilização da natureza, da forma como lhe foi conveniente.

O autor também afirma que com o desenvolvimento da ciência moderna, no século XVII, construiu-se uma concepção mecanicista, na qual a natureza deixava de *ter vida*, substituindo-se, assim, a “concepção orgânica”, vigente até então. Galileu, por exemplo, passou a desenvolver estudos sobre a natureza, transformando-a em objeto desses estudos, sem se preocupar com qualidades secundárias como cores ou formas etc. Ele buscava, apenas, as qualidades primárias, às quais pudessem ser aplicadas fórmulas matemáticas, e, em consequência, permitindo a sua manipulação e controle. Essa concepção, desenvolvida por Galileu, foi consolidada também por Francis Bacon, para quem o homem deveria *dominar a natureza e, assim, se libertar*.

Desse modo, consolidou-se um processo de dicotomia entre o ser humano e a natureza. Com a objetivação da natureza, o conhecimento também se objetivou, separando a ciência dos “saberes locais e tradicionais”, negando um conjunto de valores, práticas e saberes para que o mecanicismo se firmasse como novo paradigma. Mas, foi com René Descartes, com o *cogito* cartesiano, que a nova concepção do homem perante a natureza se legitimou, “constituindo o centro do pensamento moderno e contemporâneo” (GONÇALVES, 1989, p.33).

O *cogito* cartesiano favoreceu a experimentação proposta por Galileu de que a ciência se tornasse objetiva e que o homem se mantivesse fora de seu objeto de estudos, no caso a natureza. Esse processo de “objetivação” propiciou que o homem olhasse para a natureza como se não fizesse mais parte dela, podendo, então, dominá-la. Ele passou a ser o centro de todas as coisas e tudo no mundo passou a existir em sua função, de acordo com Grün (2011). Então, ser humano e natureza se separaram, tornando-se dois objetos distintos, e não um todo como era antes dessa cisão. Conforme ressalta Gonçalves (1989), a natureza passou por um processo de

“desumanização”. Nesse sentido, a constituição da ciência moderna, caracterizou-se como pragmática e a natureza passou a ser vista como um recurso.

Desde então, no decorrer da História, o homem passou, cada vez mais, a intervir na natureza, passando a se considerar o centro do mundo e a acreditar que a natureza existe para servi-lo. Essa concepção desenvolveu, no mundo ocidental, o que Grün (2011) denomina como sendo uma ética antropocêntrica. Ele afirma que:

Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o Homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele (GRÜN, 2011, p.23-24).

Nesse período de transição da visão organísmica à visão antropocêntrica, o homem buscou se reposicionar no mundo, rompendo com as antigas concepções concernentes a si mesmo. Nesse sentido, várias áreas do saber e atuações humanas foram reorganizadas, no intuito de dar uma importância ao homem que, até então, ele não tinha. Entre elas podemos citar a arte, a política e a religião. O homem passou de servil a servido. Nessa nova concepção, o homem seria, supostamente, o *senhor de todas as coisas*, tornando mais enfática a “ética antropocêntrica”, que, segundo Leis e D’Amato (1995) e Grün (2011), contribuiu para que o antropocentrismo seja, hoje, o eixo central do desencadeamento da *crise ecológica*³ que estamos vivenciando.

Em continuidade a essa análise do processo histórico da mudança de relação entre a sociedade - natureza, vários autores, entre eles Bornheim (2001) e Grün (2011), concordam em que o advento da Revolução Industrial fez com que a natureza passasse a ser modificada, de forma mais intensa e sistemática, para atender ao novo ritmo de produção. A intensificação da busca por recursos naturais se deu de maneira global, a partir de então, acarretando o uso abusivo deles.

O homem, separado de uma natureza objeto, passou a valorá-la a partir de sua utilidade; isso favoreceu a fragmentação do pensamento acerca da natureza. Iniciou-se a construção de uma nova ordem social, no âmbito de uma *economia de consumo*. Ao chegar ao século XX, a visão que o ser humano desenvolveu sobre a natureza é a de quem vê um elemento de utilidade, não mais considerando seu *valor intrínseco*. Ou seja, a ela só é atribuído valor concomitante à utilidade que tiver para o ser humano, não tendo valor por si mesma.

³ Grün (2011) denomina de crise ecológica ou crise ambiental a relação sociedade-natureza que tem ocasionado a acentuada degradação ambiental atual.

Ao consolidar-se, o processo de relação utilitarista do homem sobre a natureza, objetivando atender o modelo social e econômico vigentes, voltado aos interesses capitalistas e consumistas da sociedade atual, culminou nos altos impactos ambientais, chegando ao atual padrão de relação sociedade-natureza, que se reconhece ser insustentável.

Diante da problemática ambiental apresentada, a partir dessa perspectiva histórica, fica possível perceber que “a crise ambiental é constituída historicamente e produzida socialmente” (SANTANA, L. 2005, p.9). Faz-se necessário procurarmos outras maneiras de nos relacionarmos com a natureza, já que os atuais padrões em que nos pautamos têm se mostrado inadequados.

Na tentativa de realizar esse enfrentamento, nos anos de 1960 a 1970, foram se constituindo espaços de discursos e valores diversificados, designados por Carvalho I. (2000, p.116) como “acontecimento ambiental”. Segundo a autora, esse “acontecimento” se constitui por “movimentos sociais de filiações ideológicas diferenciadas”; entre eles, destacam-se os movimentos ecológicos ou ambientalistas.

Esses movimentos tornaram-se “espaços de circulação de discursos e práticas associados à ‘proteção ambiental’” (ACSELRAD, 2010). Eles promoviam ações de caráter político-social, afirmando que o modelo de desenvolvimento vigente é insustentável. Com isso, indicavam a necessidade de mudanças em diversos setores da sociedade, a exemplo do científico, econômico, político etc., no sentido de construir novas formas de relação da sociedade entre si e desta com a natureza, visando preservar ou construir condições ambientais favoráveis. Nesse sentido, a problemática ambiental mobilizou os governos e sociedade civil, ao redor do mundo, a fim de desenvolverem um conjunto de práticas, dentre elas as educativas, voltadas ao meio ambiente.

“O acontecimento ambiental, enquanto fenômeno histórico e cultural, ganha visibilidade social e política [...]” (CARVALHO I., 2000, p.116), atravessando práticas educativas. De acordo com a autora, é nesse contexto que surge a EA, “como um espaço privilegiado da articulação das matrizes político-culturais do acontecimento ambiental à rede de experiências e valores do campo educativo” (CARVALHO I., 2000, p.117).

Assim, diante da preocupação com essa crise, desenvolveu-se um consenso em todo o mundo, a partir das reuniões internacionais ocorridas, desde os anos de 1970, indicando que a educação, enquanto um processo social, constitui-se uma via de possibilidades para a revisão de valores, concepções e relações com o mundo, em busca de outras maneiras de estar e de se relacionar com ele, contribuindo para o enfrentamento a essa crise.

A educação é uma atividade humana significativa para a sociedade. Segundo autores, entre eles Saviani (1990) e Severino (2001) a educação é uma atividade especificamente humana, onde se cria e recria a cultura de maneira intencional, é uma prática que media todas as demais. Nesse processo de produção de crenças e ideias, ela mostra a sua importância para a sociedade. Duarte Junior (1988), contribui ao afirmar que educar consiste em “colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura para que, assimilando-os, ele possa nela viver” (DUARTE JUNIOR, 1988, p.60).

Por sua vez, Nussbaum (2010, p.28) afirma que: “[...] la educación nos prepara no solo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida”.

De acordo com as reflexões desses autores, nota-se o quanto a educação, em particular a educação formal, se faz presente na sociedade, sendo um dos meios de transmissão dos conhecimentos adquiridos e dos valores socialmente aceitos como os de respeito, justiça e igualdade, por exemplo.

Ao mesmo tempo, a educação pode ser um instrumento para mudanças de posturas diante da vida como um todo. Em especial, considerando o foco de interesse deste trabalho, cita-se a mudança de postura envolvendo a relação sociedade-natureza. Pelos motivos acima descritos, aponta-se que, por meio da educação, incorporando-se em suas propostas pedagógicas teorias e práticas de temática ambiental, cria-se a possibilidade de um enfrentamento da *crise ecológica*. Nesse sentido, a educação associada à temática ambiental, constituindo-se assim a Educação Ambiental (EA), é uma “parte inerente do movimento social contemporâneo de rediscussão da relação sociedade-natureza” (LOUREIRO, 2002, p.72).

Nesse sentido, Layrargues e Lima (2014) afirmam:

A Educação Ambiental surgiu no contexto de uma crise ambiental reconhecida no final do século XX, e estruturou-se como fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 26).

Reflexões e debates sobre as questões ambientais foram acontecendo e evidenciando divergências de interesses sociais, onde há pessoas que voltaram suas atenções à relação sociedade-sociedade, mostrando que a crise ambiental deriva de conflitos de interesse pelo uso da natureza, e esta é entendida como recurso. Outras se posicionam de forma crítica ao antropocentrismo, ou seja, centrando-se na relação sociedade-natureza, com foco na necessidade de mudança do atual sistema de valores (BONOTTO; CARVALHO. M., 2012).

Inicialmente, no Brasil, a (EA) foi desenvolvida com aspectos de conservação do patrimônio natural. Devido ao regime político da ditadura militar pelo qual passava o país, até

os anos de 1980, a EA ainda não recebia influências de debates populares. Durante o regime militar, houve censura para que a temática ambiental estivesse presente na área da educação, em nome de uma corrida ao desenvolvimento econômico (LUSTOSA, 2007; NASCIMENTO, 2010). Segundo Loureiro (2004), nesse período da história a EA se constituiu, apresentando um sentido comportamentalista, tecnicista, voltada para o ensino de ecologia, sem uma perspectiva crítica das questões econômicas e políticas que a atravessavam.

Paralelamente ao que ocorria no Brasil, e em todo o mundo, preocupações diversas sobre a temática ambiental foram sendo expressas por meio de vários encontros mundiais, organizados pela Organização das Nações Unidas – ONU, para tratar a questão. Dentre esses encontros, podemos citar a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo - Suécia (1972), na qual se ressaltou, entre outras questões, a importância de se vincular a Educação e ambiente. A partir desse evento, a EA passou a ser reconhecida oficialmente como necessária à qualidade de vida. Nessa Conferência ficou proposto que a EA deve proporcionar a construção de valores, a aquisição de conhecimento e a participação responsável.

Em 1975, em Belgrado (Sérvia), ocorreu o Seminário Internacional de Belgrado, que analisou a situação ambiental a nível global e formulou uma série de recomendações a diferentes grupos para implementação da EA.

Em Tbilisi – Geórgia (1977) houve a Conferência Intergovernamental, organizada pela UNESCO em parceria com o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA), na qual foram apresentadas propostas no sentido de a Educação se articular com as dimensões social e ambiental, trazendo, a partir daí, a necessidade da interdisciplinaridade, entre outros aspectos.

Ainda, quanto aos encontros internacionais, foi realizada a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, a Eco 92 (1992), no Rio de Janeiro, organizada pela UNESCO. Durante a Conferência, também foi produzido o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”⁴, no qual se expressa um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária, e que reconhece o papel central da EA (LUSTOSA, 2007, NASCIMENTO, 2010). Vinte anos depois, também no Rio de Janeiro (2012), a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, Rio+20, elaborou questões de propostas abrangendo possíveis soluções para

⁴ Documento aprovado no Fórum das Organizações não Governamentais (Fórum das ONGs) que aconteceu simultaneamente à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e desenvolvimento de 1992, mais conhecida como Rio-92. Documento representativo dos anseios da sociedade civil.

problemas de desenvolvimento sustentável relacionado às cidades, energia, água, alimento e ecossistema.

Em busca de enfrentamento da *crise ambiental*, o que, para muitos, implicava na alteração do atual padrão de relação sociedade-natureza, pelo fato de a EA ser relativamente recente, observa-se que ainda não há um consenso quanto às práticas voltadas ao meio ambiente e entre os próprios educadores ambientais.

Nesse panorama do desenvolvimento da EA, Carvalho L. M. (2006, p.19) alerta para as “[...] tentativas de busca por modelos de ação que possam fazer frente às tendências de destruição e de degradação do mundo natural em seu sentido mais amplo [...], porém, propostas estão sendo discutidas no intuito de enfrentamento à *crise ambiental*.”

A institucionalização da EA tem se mostrado complexa e multidimensional. Segundo Layrargues e Lima (2014), nessa construção social da EA, várias concepções de mundo giram em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação global⁵ e a natureza. Com isso, houve aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e *aportes teóricos*, o que levou ao desenvolvimento de várias correntes e concepções sobre EA, desde o conservadorismo à crítica ao sistema socioeconômico vigente.

No Brasil, enquanto política pública, a EA passou a existir a partir da Constituição de 1988. Nela, o capítulo VI é destinado ao meio ambiente. Seu artigo 225 diz que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, p.139).

Porém, na educação formal, a EA só passou a ser abordada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), especificamente, por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCNs destinados às 1ª à 4ª séries (1997) e - 5ª à 8ª séries (1998) trazem um volume dedicado ao meio ambiente, tratando-o como tema transversal. Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil trazendo como um dos eixos de trabalho a Natureza e Sociedade. Nesse eixo são abordados temas pertinentes ao mundo social e natural, dando início, na educação formal, da abordagem dos estudos sobre as questões da natureza já nos primeiros anos da infância.

⁵ Nesse caso, estou me referindo ao que Rodrigues (2001) considera ser educação [...] “a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida [...] bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos” (RODRIGUES, 2001, p.234).

Em 1999, foi promulgada a lei 9795, de 27/04/1999: a Política Nacional de Educação Ambiental. Nela se afirma que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional” (BRASIL, 1999, s/p). Em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a “Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior” (BRASIL, 2012, s/p).

Por meio dos documentos oficiais acima citados, a EA se oficializou em nosso país, trazendo para a escola a temática ambiental desde a mais tenra idade abordada nas diferentes disciplinas.

No que se refere ao tratamento transversal dado à EA pelos documentos oficiais brasileiros, observa-se a consonância com as discussões e posicionamentos de muitos especialistas que discutem a EA e com os quais concordamos. Segundo Carvalho, I (2004a), a EA, enquanto uma ação educativa, poderá ser mais efetiva se estiver presente de forma interdisciplinar e transversal, articulando os diferentes saberes e buscando desenvolver uma sensibilidade para com o meio ambiente. Ela deverá ser desenvolvida em todas as faixas etárias e modalidades de ensino, em seus diferentes níveis de complexidade como propõe os documentos oficiais já citados.

A esse respeito Reigota (2002), afirma que:

A tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (REIGOTA, 2002, p.79-80).

Enquanto educadora, concordo com os autores que afirmam que a educação aliada à temática ambiental, constituindo assim a EA, pode vir a ser uma das possibilidades de se enfrentar a *crise ecológica* instalada, mas sabemos que tanto a educação como a EA têm suas possibilidades e limitações. Santana L. (2005, p.10) afirma que “A Educação Ambiental enquanto educação, não deve ser considerada como panaceia ou como única solução para toda crise ambiental que nos assombra”. Ela é um elemento importante, contudo não é o único, já que esta é uma questão multidimensional, como afirmam Layrargues e Lima (2014).

Carvalho L. M.(2006), considera que um trabalho desenvolvido em EA envolve três dimensões, a saber: conhecimentos, valores e participação política. Para tanto, lembra o autor,

que a Educação e a EA, primeiramente, devem assumir uma posição de caráter político, com prática intencionalizada.

O autor propõe que uma das dimensões da EA deve estar relacionada com a participação, no sentido de que cada sujeito, individual e coletivamente, atue na transformação social e ambiental desejada.

A outra dimensão que o autor defende é a dos conhecimentos a serem trabalhados, sejam eles científicos ou conhecimentos tradicionais, havendo um diálogo entre os vários saberes.

A terceira dimensão que o autor propõe é o trabalho com a dimensão da axiologia, com ênfase nos valores éticos e estéticos, envolvendo a questão dos padrões de relação sociedade-natureza.

Compreendo que, ao adotarmos uma posição diante de um determinado fato, podemos estar elegendo alguns valores em detrimento de outros. Com isso não entendo que as demais dimensões apresentadas por Carvalho, L. M. (2006) sejam menos ou mais importantes que a que escolhi, visto que estas não se sobrepõem uma à outra, não há uma importância maior de uma delas. Esta opção se deu pelo fato de ter afinidade com a questão valorativa e por estar observando uma lacuna, em minha prática pedagógica, com relação ao pouco desenvolvimento de valores universais como o respeito e a tolerância, por exemplo, entre as crianças com as quais tenho trabalhado. Além disso, a questão axiológica não é uma temática muito abordada pela literatura que trata da educação, o que faz com que ela seja de relativa dificuldade para ser trabalhada na escola.

Analisando a questão ambiental e a possibilidade de a educação poder contribuir para a revisão dos valores na relação sociedade-natureza é que justifico meu interesse em identificar na Literatura Infantil, que está vinculada à educação, possíveis valores ambientais éticos e estéticos.

Meu foco de investigação é a Literatura Infantil, por ser possível identificar por meio dela, de maneira implícita ou explícita, conceitos, manifestações e concepções sociais do momento histórico e social em que a obra foi criada, ou mesmo propostas de novas concepções. Sendo assim, os valores que são apresentados sobre a natureza e a relação sociedade-natureza por intermédio dos livros de Literatura Infantil que chegam à escola, serão investigados no *corpus* documental aqui definido, e que será explicitado na seção dois deste trabalho investigativo.

Diante da problemática aqui apresentada, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- Que elementos da natureza são valorados?

- A relação sociedade-natureza aparece nas obras selecionadas? Se sim, sob que concepções?

- São atribuídos valores éticos ou estéticos a eles?

A partir dessas questões foi construído o objetivo deste trabalho, que é o de identificar o conteúdo axiológico éticos e estéticos relativo à natureza e a relação sociedade-natureza presentes em livros de Literatura Infantil, caracterizando as concepções a partir das quais a valoração é apresentada.

Adotei o termo concepção embasada nos estudos de Giordan e Vecchi (1996), que o definem como “um processo pessoal de construção mental do real, elaborado por meio de uma representação de um saber que se desenvolve por meio dos sentidos e nas relações com o outro”. Essa estrutura mental subjacente desenvolvida, constitui um quadro de significação que é atualizado por situações vividas que, organizado, passa a fazer parte da estrutura cognitiva do indivíduo. Nesse processo de construção de concepções é justificada uma valoração de determinado elemento ou relação em função de perspectivas utilitárias, do reconhecimento de valor intrínseco dos elementos, etc.

Os resultados desta pesquisa são apresentados em seis seções, sendo esta introdução a primeira delas. A segunda seção foi destinada ao delineamento da pesquisa e à apresentação dos “Acervos Complementares” enquanto origem do *corpus* documental deste trabalho investigativo. Para delinear essa seção, me apoiei nos estudos de Phillips (1974), Lüdke e André (1986) e Bardin (2009). Na terceira seção trago a relação da educação e o trabalho com valores. Para fundamentar a seção 3 apresento estudos de Bonotto (2008, 2012), de Frondizi (2005), Araújo (2007), Exteberria (1997) e Pegoraro (2002), entre outros autores. A quarta seção apresenta um panorama histórico da Literatura Infantil no Brasil, sua relação com a escola e com a EA. Para desenvolvê-la me apoiei nas contribuições de Coelho (1991), Zilberman (1998), Balça (2008), Lajolo (2008), Gregorin Filho (2009), Hunt (2010), entre outros. A quinta seção destina-se a apresentar a relação da sociedade-natureza e os valores identificados nos livros analisados. Para realização dessa análise, também me apoiei em estudos de Lüdke e André (1986) e em fundamentações teóricas de Marin (2006), Grün (2011), Pegoraro (2002), entre outros. E, na sexta seção, encontram-se as considerações finais.

Tenho a pretensão de, a partir desta investigação, poder oferecer aos colegas docentes um material que desperte reflexões sobre a relação sociedade-natureza apresentada neste trabalho, para que possam servir de subsídios para seu trabalho em EA.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se desenvolveu sob a perspectiva da abordagem qualitativa, do tipo *análise documental*. Quero salientar que, ao analisar os livros de Literatura Infantil, meu foco foi o de buscar nesses documentos apenas o que parecia pertinente à pesquisa: indícios axiológicos referentes à EA. Não os analisei enquanto gênero literário em si.

A Literatura Infantil se tornou objeto de investigação deste estudo, a partir do conhecimento que adquiri sobre como ela se constitui, sendo um dos meios de veiculação de ideias e valores sociais, além de configurar-se como uma das maneiras de se dialogar com a sociedade e por estar presente na escola, muitas vezes, sendo elemento constituinte da formação da criança.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu no sentido que afirmam Lüdke e André (1986): “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 3). Sendo assim, durante todo o processo de realização desta pesquisa, buscou-se o máximo de objetividade e o rigor científico, enquanto fatores essenciais para uma pesquisa científica. Porém, a subjetividade que perpassa os meus valores e pressupostos também faz parte de sua constituição. Enquanto pesquisadora de um objeto que me desperta interesse, por mais objetividade que busque, acabo por me fazer presente na pesquisa sob algum aspecto. Lüdke e André (1986) justificam essa postura do pesquisador:

Sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

As autoras também defendem que “Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e, também, os resultados do que ele estuda” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5). Trago as afirmações dessas autoras para justificar a escolha do objeto de estudo, sendo que o exercício da análise dos dados, junto à orientadora, constituiu-se para mim um exercício cuidadoso para que, ao mesmo tempo que meus interesses me inspiravam na análise das obras, com as quais também trabalho, o embasamento teórico metodológico me trouxesse o rigor necessário à investigação.

Assim, a partir das limitações que reconheço existirem, este estudo, enquanto pesquisa da área da educação, está situado dentro da dinâmica de um dado contexto social. Essa

dinâmica, por sua vez, está inserida em uma realidade histórica com suas determinações, o que atribui um caráter dinâmico e não definitivo à pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O desenvolvimento desta pesquisa se deu sob a perspectiva qualitativa, do tipo documental, em que busquei o “universo de significados, crenças e valores que perpassa a relação do ser humano com a natureza”, por meio dos livros de Literatura Infantil selecionados.

Em se tratando de uso de documentos em pesquisa, Phillips (1974), conceitua documentos como sendo quaisquer materiais escritos que são fontes de informação para o pesquisador. Diferentemente de fontes escritas pelo próprio pesquisador. Ele ainda afirma que: “Todos os documentos são pessoais no sentido de que são produzidos por seres humanos e revelam algo sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 190). De acordo com o autor, “a literatura de ficção também é documento” e é com esse foco que analisamos os livros de Literatura Infantil.

Segundo Lüdke e André (1986), analisar documentos traz algumas vantagens como o fato de serem fontes estáveis, são produzidos dentro de um contexto, fornecendo informações sobre ele, normalmente de custo baixo, podendo ser consultados mesmo sem acesso a quem os produziu. A técnica de análise documental foi escolhida por ser apropriada para investigar as expressões/linguagem axiológicas sobre a natureza que permeia os livros de Literatura Infantil.

Para desenvolver esta pesquisa sob uma perspectiva qualitativa, conforme apresentam Lüdke e André (1986), foi necessário um contato prolongado com o *corpus* documental selecionado.

A investigação, pois, voltou-se aos livros de Literatura Infantil, utilizando da técnica da “análise documental” com foco na busca dos significados implícitos sobre a natureza e a relação sociedade-natureza e os valores a eles atribuídos. Os dados coletados são apresentados por meio de descrições e quantificações, embasadas pelos referenciais teóricos, aqui adotados, apresentados na seção cinco da presente pesquisa.

2.1 COLETA DOS DADOS

Em busca de material para realizar esta pesquisa, sabendo da impossibilidade de atingir o objetivo proposto e de responder às questões previamente formuladas utilizando-me de toda a Literatura Infantil disponível para as escolas, optei por fazer um recorte nessa literatura e selecionei, para compor o *corpus* documental da pesquisa, os “Acervos Complementares:

Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento”, 2013/2015⁶. Dentre os dois “Acervos Complementares”, já entregues às escolas, optei pelo mais recente deles, já que o que o primeiro se referia aos anos de 2010/2013.

Como qualquer recorte de uma certa realidade, este possibilitou uma análise mais específica, mas sem ter a pretensão de oferecer uma compreensão geral da questão abordada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1.1 Acervos Complementares

De acordo com as informações contidas no portal do MEC⁷, desde 1929, quando foi criado, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem sendo ampliado e aprimorado, incorporando novos componentes curriculares, além de outros materiais de apoio à prática educativa, como dicionários, livros didáticos em *braille*, libras e outros formatos acessíveis.

Segundo Soares e Souza (s/d), o PNLD é o maior programa mundial em distribuição gratuita de material educativo. Livros de várias disciplinas escolares como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Dicionários Linguísticos e Enciclopédicos, cd's, Atlas etc., são distribuídos, gratuitamente, a alunos da rede pública de ensino. De acordo com os autores, o PNLD surge com a função de avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. Nesse sentido, o governo teria traçado uma política de ação educacional em torno deste que impulsionou a busca pela qualidade do material didático, pois os livros que não se harmonizassem com as propostas oficiais de ensino não seriam indicados.

Em 1997, o PNLD passou a ser de total responsabilidade do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE). No referido ano, o Ministério da Educação ampliou o programa e passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia, destinados a todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público, segundo consta no portal do MEC.

É importante salientar que, segundo informações obtidas nesse portal, o PNLD distribui tanto os livros didáticos como os “Acervos Complementares” a todas as escolas públicas que se cadastraram no censo escolar do ano anterior à distribuição. As obras complementares, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, são oferecidas, tendo como um de seus

⁶ Os “Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” é um acervo de Literatura Infantil distribuído às escolas públicas brasileiras para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como um de seus objetivos complementar os recursos didáticos de sala de aula (MEC, 2012.)

⁷ <[Http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id12391option=com_contentview=article](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id12391option=com_contentview=article)>

objetivos, ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola (BRASIL, 2012). Vide Figura 1.

Figura 1 - Capa do catálogo “Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento”, distribuído pelo MEC em 2013.



Fonte: MEC, 2012

Essas obras são oferecidas como materiais de apoio ao processo de alfabetização e formação do aluno leitor. As obras do PNL D – “Acervos Complementares” 2013/2015, são destinadas aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O conjunto do material é composto por cento e oitenta obras literárias e um catálogo destinado ao professor.

[...] os Acervos não são chamados de *complementares* por acaso: sua função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas ou complementam ou não, ou só o fazem esporádica ou secundariamente. Nesse sentido, podem ser mobilizados em muitas e diversas situações, articulando-se aos livros e/ou aos demais materiais didáticos disponíveis (BRASIL, 2012. p.21).

O citado acervo se configura como um material de apoio didático criado para atender às especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental desde 2010, quando, a partir da promulgação da Lei nº 11.274, essa modalidade de ensino passou a ter a duração de oito para nove anos, incluindo, obrigatoriamente, as crianças de seis anos de idade nessa etapa do ensino básico (BRASIL, 2012).

Esse acervo de obras diversificadas complementaria o processo de alfabetização inicial, abordando temas relativos a todas as disciplinas escolares, nas áreas de Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas. Suas obras estão em sintonia com o currículo, pois são de natureza escolar e cultural, simultaneamente. Deve-se observar que elas não foram escritas para o professor e não propõem roteiro de aulas (BRASIL, 2012).

O principal objetivo desse acervo é o de proporcionar às crianças acesso a materiais escritos de qualidade, aproximando-as das esferas da literatura, da ciência e da arte. Para atender a esse fim, as obras selecionadas para sua composição deveriam preencher os seguintes requisitos básicos, segundo o MEC:

- “Abordar conteúdos de forma lúdica [...]” (BRASIL, 2012. p.25).
- “Despertar o interesse e a curiosidade da criança através do seu projeto gráfico-editorial.
- Ter uma linguagem e recursos gráficos adequados à idade.
- Tratar de temas relevantes à faixa etária” (BRASIL, 2012).

A responsabilidade de elaborar a avaliação, selecionar e compor os acervos, ficou a cargo do Centro de Estudos da Linguagem (CEEL), da Universidade Federal do Pernambuco. Para que as obras pudessem se inscrever no PNLD, para compor os “Acervos Complementares”, foi necessário ser avaliada por uma equipe de professores de diferentes universidades brasileiras e da educação básica. Ao todo, foram submetidas a análises, 1344 obras, sendo cento e oitenta delas aprovadas a partir dos critérios estabelecidos pelo MEC. Essas obras foram divididas em seis acervos, com trinta volumes cada (BRASIL, 2012).

Dentre as obras selecionadas, observa-se a predominância do gênero narrativo⁸, embora o poético⁹, o informativo¹⁰ e o instrucional¹¹ também se façam presentes.

As obras selecionadas e aprovadas para a composição dos “Acervos Complementares” e que fazem parte do catálogo publicado pelo MEC constam no Anexo A deste trabalho.

É importante registrar que existem várias obras desse acervo que não atenderam ao nosso critério¹², mas que possibilitam abordar a questão ambiental e desenvolver trabalhos de EA a partir delas, dependendo da percepção, conhecimentos e possibilidades do professor. Sendo assim, devido à imprescindível delimitação da pesquisa, elegemos critérios que permitiram selecionar obras significativas segundo os nossos interesses, mas reconhecemos que

⁸ O texto narrativo relata fatos e acontecimentos, reais ou imaginários, situados no tempo e no espaço por meio da movimentação dos personagens e criando um enredo (MAIA, 2000; SARMENTO; TUFANO, 2004).

⁹ “O texto poético valoriza sons, ritmos e a variedade de sentidos” (MAIA, 2000. p.28).

¹⁰ O texto informativo tem uma linguagem objetiva. Procura transmitir conhecimentos e analisar um fenômeno ou uma teoria (MAIA, 2000).

¹¹ Esse tipo de texto também é denominado de injuntivo; sua função é instruir, ensinar, mostrar como algo deve ser feito. Descrevem as etapas que devem ser seguidas para um determinado procedimento (LIVRO DO PROFESSOR... 2015).

¹² O critério para a seleção do corpus desta pesquisa foi a escolha das obras que trouxessem em sua sinopse a explícita intenção de trabalhar a temática ambiental, esse critério fez com obras ricas em elementos de ordem ambiental ficassem de fora da pesquisa, mas que também possibilitam trabalhos em EA.

deixaram de fazer parte desta pesquisa outras obras que poderiam servir aos educadores interessados na EA.

2.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, iniciei o recorte para a escolha das obras pertinentes a esta pesquisa, realizando uma “leitura flutuante” nas sinopses de cada uma das cento e oitenta obras apresentadas no catálogo desse acervo, que é destinado ao professor. Nossa busca se deu no sentido de identificar obras que explicitassem uma abordagem da temática ambiental, sendo este o critério para a seleção para a composição deste *corpus*. Esse catálogo tem por finalidade apresentar os “Acervos Complementares”, sua constituição e a pertinência das obras com as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar dessa faixa etária.

A “leitura flutuante” que se deu nas sinopses das obras, ocorreu segundo as contribuições de Bardin (2009), que afirma tratar-se de “uma leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses [...] permite situar um número de observações formuláveis, a título de hipóteses provisórias” (BARDIN, 2009, p.71).

Na sequência a essa leitura, foram selecionadas vinte obras que se mostraram pertinentes à pesquisa¹³. Após todas as obras terem sido recolhidas (emprestadas), procedemos à “leitura flutuante”. Nesse momento, foi identificado que a obra denominada “Tanta água”, apesar de, no primeiro momento, ter atendido ao critério estabelecido para esta pesquisa, tratava de um livro que traz conceitos e explicações sobre a água, sendo mais apropriado para um trabalho de apoio didático e não de Literatura Infantil. Essa obra, em sua ficha de catalogação, traz escrito: I Ciências Naturais - ensino fundamental. Por esses motivos, a obra foi descartada do *corpus*, resultando no total de dezenove obras.

Dando continuidade ao processo de análise, houve leituras sucessivas e mais atentas das obras selecionadas, em busca de respostas às questões levantadas para esta pesquisa, visando atingir o objetivo determinado. Para leitura e análise das obras, me apoiei em estudos de Phillips (1974) e de Lüdke e André (1986). Sobre “análise documental” Lüdke e André (1986) afirmam que essa técnica “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja

¹³ As obras selecionadas para esta pesquisa e algumas observações a seu respeito encontram-se no Apêndice A deste trabalho investigativo.

desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Como o próprio termo sugere, essa técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse, no caso desta pesquisa, nos livros de Literatura Infantil. Reforço que foi a partir desse referencial que analisei os livros de Literatura Infantil e não enquanto obra literária com seus aspectos artísticos.

Prosseguindo às análises das obras, busquei identificar quais elementos da natureza estão presentes em seus enredos. Em seguida, a análise se deu no sentido de verificar as concepções que estão associadas a esses elementos presentes nas obras que se propõem trabalhar com questões ambientais. Nessa etapa, o recorte de excertos foi utilizado como recurso. O mesmo ocorreu para o mapeamento dos valores ambientais identificados nas obras.

Devo enfatizar que várias leituras se fizeram necessárias para a realização do levantamento dos dados apresentados na seção cinco desta pesquisa.

Com leituras atentas, busquei “ir além das letras”, como explicita Bardin (2009, p.43):

[...] A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra” mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.

A “análise documental” se voltou às obras literárias, que foram entendidas como documentos portadores de textos que poderiam conter elementos pertinentes à pesquisa no caso: valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental, associados às concepções de natureza e relação sociedade-natureza. Não houve interesse de identificar nesses documentos questões de ordem literária.

A partir dos excertos identificados como significativos, foi possível a elaboração prévia de um quadro com os elementos e as concepções que lhes são atribuídas.

De maneira sintetizada, as investigações ocorreram de acordo com as seguintes etapas:

1. Etapa da “leitura flutuante” das sinopses, para definição do *corpus* documental.
2. Etapa da localização e empréstimo das obras literárias que constituiriam o *corpus documental*.
3. Etapa da “leitura flutuante” das obras selecionadas.
4. Etapa das sucessivas leituras, mais atentas, de todas as obras.
5. Etapa das leituras atentas de cada obra, envolvendo transcrição de excertos que continham passagens relacionadas às concepções sobre a natureza e relação sociedade-natureza.

6. Etapa de construção de quadros, a partir dos excertos, como maneira de obter um panorama geral sobre os elementos da natureza abordados, concepções e valores ambientais identificados nas obras.
7. Etapa dos registros técnicos referentes à obra, o que, posteriormente, deu origem ao Apêndice A deste trabalho.

Estas foram as etapas para a análise das obras, baseadas no referencial teórico trazido para esta pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO COM VALORES

Entendemos e nos identificamos com Frondizi (2005) quando afirma que valorar é uma característica dos seres humanos, pois o valor não existe por si só; continuamente atribuímos valor a algo. É com base nos valores que conduzimos nossa vida e interpretamos o mundo ao nosso redor. A autora explicita que valor é uma qualidade atribuída ao objeto, ele não existe por si só, é um adjetivo e não um substantivo. Nesse sentido, Vázquez (2010) afirma que “O valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social” (Vázquez, 2010, p.141).

Bonotto (2008), defende que:

Em nossa vida cotidiana, constantemente estamos fazendo juízos de valor: julgamos as coisas, pessoas, situações, como boas ou ruins, atrativas ou não, segundo os valores que lhes atribuímos. Deste modo, os seres humanos, em sociedade e por meio de escolhas sucessivas, constroem formas de viver que se diferenciam em tempos e lugares diversos, originando os diferentes costumes e a criação de diferentes valores. Na medida em que certos valores se relacionam com regras e deveres, ou ao bem e a uma conduta boa, constituem os chamados valores morais. (BONOTTO, 2008. p. 296-297).

De acordo com Vila Merino (2006) os valores referem-se a conjuntos de significados estruturados como um todo, e representam uma proposta de construção social do mundo das relações humanas, eles são pontos de referência para dar sentido ao mundo da vida como uma parte do que nós compartilhamos com os outros através da convivência e cultura. É o que faz com que algumas pessoas, coisas e eventos não se tornem indiferentes para nós. Diante deles nos posicionamos e tomamos decisões. Agimos a partir deles. Os valores são, portanto, pilares do nosso desenvolvimento individual e coletivo, nossos mediadores de conhecimento e quadros afetivos para a evolução da nossa identidade a partir de nossa responsabilidade social. Assim, os seres humanos procuram ter um conjunto de valores, sendo este um produto da evolução cultural e que forma a base dos direitos humanos. Para o autor, o valor faz parte da condição do ser humano, definindo-o, mas sem esquecer-se de sua origem sócio histórica através da cultura, apesar de suas aspirações universalizantes desejáveis. “[...] não podemos nos desenvolver como indivíduos independentes da questão de valores” (VILA MERINO, 2006, p.1), eles emergem da atividade do grupo social.

Em se tratando dos valores de natureza ética, Frondizi (2005) e Camps (2011) defendem que, para que sua construção ocorra é necessário que o objeto a ser valorado nos afete de alguma forma, positiva ou negativamente.

Sobre a construção dos valores, Araújo (2007) afirma que eles são construídos durante toda a vida, à medida que eles se organizam em um sistema, que cada sujeito constrói para si. Alguns dos nossos valores se *posicionam* de forma mais central em nossa identidade e, outros, de forma mais periférica. O que determina esse *posicionamento* é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor. As características de nosso sistema valorativo são relativamente flexíveis e maleáveis, e podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências.

Nesse sentido, é possível compreender que um certo valor, que foi central a uma pessoa, em uma dada situação, pode assumir uma posição periférica, dando o lugar a outro que não se mostrara tão importante até então, a partir de determinada(s) experiência(s) de vida. Com isso, ora privilegiamos valores próprios do indivíduo (relativos), ora privilegiamos valores construídos socialmente (universalizantes).

Ao discutirem esse processo de valoração, no que diz respeito ao embate no sujeito entre os valores de natureza mais pessoal (portanto, relativos) e os valores mais gerais, apresentados pelo grupo social (de natureza mais universalizante desejável), Etxeberria (1997) e Camps (2011) afirmam que se faz necessário direcionar os valores, no sentido de garantir “princípios mínimos universais” como o respeito e a tolerância, em busca da efetivação dos valores culturais do indivíduo e dos direitos humanos universais. Segundo eles, para que se constitua esse conjunto de direitos se faz necessário tornar a pessoa sujeito de direitos; também, é desejável um compromisso individual e coletivo, visando à manutenção e cumprimento destes, ou seja, deve haver um trabalho de escolhas que otimize esses dois aspectos, a construção, que não é simples, mas é indispensável para evitarmos os radicalismos das visões relativistas e universalistas a respeito dos valores.

Ao tratar de valores, conseqüentemente as questões da moral e da ética também são abordadas. Segundo Vázquez (2010), ética e moral se relacionam. A palavra moral se origina do latim (*mos* ou *mores*) e quer dizer *costume* ou costumes, no sentido de ser um conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral refere-se ao comportamento adquirido pelo homem, ou ao seu modo de ser. De acordo com o autor, a moral só surge “quando o homem supera a sua natureza puramente natural, instintiva, e possui já uma natureza social: isto é, quando já é membro de uma coletividade” (VÁZQUEZ, 2010, p.39), ou seja, quando o homem “cria a segunda natureza”. Para o autor:

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 (VÁSQUEZ, p. 84, 2010).

Vásquez (2010) explica, ainda, que a palavra ética é de origem grega - *ethos*, e significa, analogamente, *modo de ser* ou *caráter* enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. O autor afirma que “a ética revela uma relação entre o comportamento moral e as necessidades e os interesses sociais” (VÁSQUEZ, 2010, p. 10). De acordo com o autor, a ética varia histórica e socialmente, ela parte de práticas morais já existentes, apontando para o que se deve fazer diante de certas “situações práticas” em relação ao outro. “A ética poderá dizer-lhe, em geral, o que é um comportamento pautado por normas, ou em que consiste o fim – o bom - visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento do indivíduo concreto ou o de todos” (VÁSQUEZ, 2010, p. 7). Assim, *ethos* e *mos* são comportamentos adquiridos por hábito.

Para Marin (2007) a ética e a moral formam a base da relação do ser humano com o mundo.

Ao estudar sobre ética, Pegoraro (2002) nos lembra de que somos uma existência temporal e não uma essência definida, sendo assim, a ética (que está intimamente relacionada aos valores) não tem princípios fixos válidos para todos, em todos os tempos. Ela está ligada à temporalidade da existência humana, é flexível, pois visa formar o caráter humano face ao outro. Segundo o autor, a ética é relacional, somos éticos em relação às pessoas, ao ambiente e à natureza. Ela sempre se abre para a universalidade, pois ao agirmos eticamente saímos de nossa intimidade e nos abrimos para o social, contribuindo no desenvolvimento da consciência moral ajudando na promoção dos valores sociais. A ética luta por um mundo digno de todos os seres humanos e não-humanos. E ainda afirma que “Hoje seria impensável uma ética única para todas as culturas...” (p.17).

Etxeberria (1997) e Camps (2011) afirmam que se faz necessário direcionar os valores no sentido de garantir princípios mínimos universais como o respeito e a tolerância, em busca da efetivação dos valores culturais do indivíduo e dos direitos humanos universais. Segundo eles, para que se constitua esse conjunto de direitos se faz necessário tornar a pessoa sujeito de direitos e também de compromisso individual e coletivo visando a manutenção e cumprimento destes.

No universo dos valores, vários são os autores que apoiam o trabalho para a construção e desenvolvimento deste. Entre eles podemos ainda citar, Payá (2000) que defende que este se desenvolva no sentido de uma abordagem cognitiva e afetiva, Puig (1998) e Menin (2002) que

defendem um trabalho com valores votado à escola, com equilíbrio: sendo sem doutrinação e sem relativismo.

Após as colocações desses autores, torna-se possível transpormos essa questão da relativização e da universalização dos valores para a nossa relação com a natureza e com o meio ambiente. Nesse sentido, Etxeberria (1997) questiona se nossa relação com o meio ambiente tem que ser, necessariamente, antropocêntrica, de acordo com a concepção dominante ocidental, ou se ela pode se abrir para contemplar a possibilidade de direitos dos outros viventes, observando como outras culturas se relacionam com a natureza. Também Pegoraro (2002) afirma que “não se pode valorizar o homem sem reconhecer valor ético à natureza em algum grau” e que “a qualidade ética impõe ao homem a responsabilidade de zelar pelo todo da natureza” (PEGORARO, 2002, p. 49).

Segundo Grün (2011) desde os anos 80, diversos autores fazem apontamentos convergindo para o mesmo ponto: “nossa civilização é insustentável se mantido(s) o(s) nosso(s) atual (is) sistema(s) de valores” (p.22). Ele afirma que uma das causas principais da degradação ambiental é a ética antropocêntrica aliada aos valores que a permeia.

O autor ressalta que: “A dimensão ética da educação ambiental deveria ser buscada na história recalcada de nosso relacionamento com o ambiente” (GRÜN, 2011, p.119), pois a modernidade abandonou a tradição e, nesse processo, a questão ética ficou comprometida. O autor reitera que, ao se buscar por essa ética, surge a necessidade de atentar para a revisão dos valores que foram estabelecidos com o racionalismo moderno, os saberes e práticas que foram negados nesse processo, buscando rever a cisão entre sujeito e objeto de conhecimento. Nessa direção, enfatiza: “Não há ética nem política possível onde não há história como processo constitutivo que forma os padrões culturais que orientam nosso agir moral” (GRÜN, 2011, p.112-113). Segundo Pegoraro (2002) cada ser deve ser respeitado eticamente em seu nível de existência.

Sendo assim, se analisarmos a história, encontraremos onde alteramos nossa ética para com a natureza e poderemos reavaliar a atual perspectiva “antropocêntrica” que, no máximo, nos leva a proteger os recursos, visando nosso benefício exclusivo, o que não daria conta, a nosso ver, da revisão do quadro de *crise ecológica* instaurado. Grün (2011) explana que a dimensão ética da EA deve ser desenvolvida no sentido de respeitar o passado, com suas tradições e culturas, e também o futuro, no sentido de garantir a vida dos que ainda nascerão.

Para Leis e D’Amato (1995), uma postura ética mais adequada para com a natureza estaria situada no justo meio entre a ética antropocêntrica, sem seu radicalismo de colocar o

homem no centro do mundo, como o ser mais importante; mas também sem o extremismo da biocêntrica que coloca a natureza como elemento central, excluindo o homem de si. Encontrar um meio termo entre essas éticas e se apoiar “numa mudança de valores e atitudes básicas de inspiração ética” (LEIS; D’AMATO, 1995, p.84), seria uma possível solução para um enfrentamento a essa crise, segundo os autores. Nesse sentido, a questão da *ética ambiental* vem ao encontro de se tentar compreender a relação entre os seres humanos e os demais elementos da natureza, e buscar os valores que permeiam as diferentes relações.

Nesse sentido, Bonotto (2008) afirma que:

a EA implica em uma proposta de mudança de visão de mundo, de valores e práticas que se traduzam em uma transformação de caráter socioambiental, um processo educativo que abarca a todos os cidadãos da sociedade, inclusive os próprios educadores. (BONOTTO, 2008, p.52).

Ao se trabalhar com valores em EA, é importante observarmos os posicionamentos apontados no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” pelo fato de esse documento ter sido elaborado a partir dos anseios da sociedade civil, que apontou suas necessidades emergentes, ele é de uma representatividade significativa (VIEZZER e OVALLES, 1994). Entendo e concordo com Bonotto (2008), quando relata que esses valores não devam ser impostos a toda humanidade, mas devem servir de norte a muitos de nós, pois têm um caráter universalizante, podendo ser base para resolução de possíveis conflitos.

Em relação aos valores estéticos, Marin e Oliveira (2005) ressaltam que “A vivência estética é o estado da existência humana onde a fluidez do fenômeno perceptivo se revela. É nessa dimensão que se torna clara a riqueza e a completude do percebido, amplidão por vezes ofuscada na sistematização conceitual” (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p.197). Segundo os autores, há uma “confluência entre a percepção e a experiência estética do mundo”. Ao se vivenciar uma experiência estética, o sujeito faz uma tradução que compõe algo além do conceito, gerando novos olhares sobre os espaços da existência. De acordo com esses autores, “Quem vivencia o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo” (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 209). Eles afirmam que a natureza desperta a sensibilidade estética e que o encontro com o belo natural “resulta em significações racionais, mas, sobretudo, afetivas” (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p.200).

Os autores defendem uma relação entre a estética e a EA afirmando que a EA

[...] comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas dimensões não conceituais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 210).

Já Bonotto (1999) defende que:

Abrindo espaço para o sentir, estaríamos levando a uma apreensão da natureza mais ampla e mais adequada, pois ela não ficaria reduzida ao objeto passivo e submetida ao corte analítico pelo sujeito racional, mas incorporada através de uma visão estética, que não coloca a natureza (inclusive a natureza humana) como algo inferior, a ser dominado. (BONOTTO, 1999).

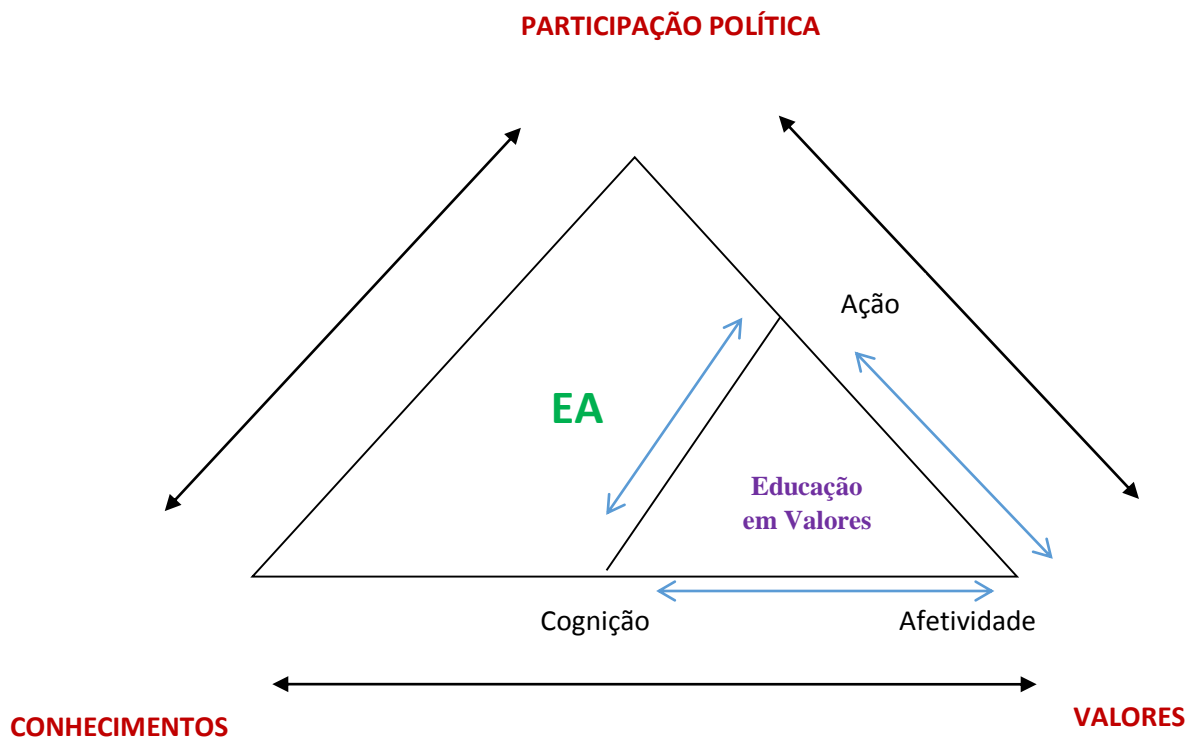
A partir das reflexões de Bonotto (1999) e Marin e Oliveira (2005), entendo que a experiência estética possibilita desenvolver uma compreensão de mundo por meio dos sentidos, uma percepção totalizante. Uma experiência sensorial, pode inclusive, levar ao despertar ético e à necessidade de criar novos valores, ou recriar valores abandonados, entre outras possibilidades.

Compreendo que os valores, tanto de ordem ética como de ordem estética, se constituem em um conjunto de princípios que direcionam o pensar e o agir em consonância ao grupo social do qual o sujeito faça parte.

Bonotto (2008) defende o desenvolvimento do trabalho de educação em valores, tanto os éticos como os estéticos. Para tanto, ela se apoia em alguns autores como Puig (1998), Payá (2000); Menin (2002) e, também, nos posicionamentos do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

Embasada em seus estudos sobre “Educação em Valores”, Bonotto (2012), propõe que num trabalho envolvendo a construção de valores, três dimensões – cognição, afetividade e ação – devem integrar-se de maneira equilibrada, sem prevalecer uma sobre a outra. A partir da proposta de Carvalho L. M. (2006) sobre as três dimensões do trabalho em EA, a autora ilustra, na Figura 2, por meio de um modelo esquemático sua proposta.

Figura 2- Modelo esquemático de uma proposta de educação em valores no trabalho em EA



Fonte: In: BONOTTO, D. M. B., CARVALHO, M. B. S. S., 2012.

Considerando a proposta de Bonotto (2012), entendo que podemos articular o trabalho com valores, em consonância aos princípios propostos no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e com as três dimensões propostas por Carvalho, L. M. (2006), já descritas na introdução deste trabalho. Acredito que, assim, estaremos caminhando no sentido de construirmos valores ambientalmente desejáveis como os que propõe o Tratado, e favorecendo a construção de uma relação menos utilitarista, entre a maioria dos seres vivos, entre sociedade-sociedade e sociedade-natureza.

Apesar de vários autores serem contra o trabalho com valores na escola, concordamos com o que propõem Puig (1998) e Menin (2002) que defendem um trabalho com valores voltado à escola, com equilíbrio: sem posições radicais em termos de doutrinação ou de relativismo. Payá (2000), também apoia um trabalho com valores desenvolvido no sentido de uma abordagem tanto cognitiva como afetiva.

Acreditamos que a escola pode e deve intervir intencionalmente, com o objetivo de formar pessoas capazes de almejam uma vida mais digna para todos os seres humanos e não humanos, pois os adultos que nela trabalham, as relações de todos os envolvidos com o processo educativo, a escolha do currículo e de materiais; tudo nela está permeado por valores.

Essas considerações fazem da educação, um aliado no enfrentamento à *crise ambiental*. Segundo Pelizolli (2002), a educação deve buscar um equilíbrio entre a objetividade da ciência e o subjetivismo da filosofia e das artes em geral. Nesse sentido, entendemos que a escola pode e deve fazer uso da literatura, em especial, da Literatura Infantil como um apoio a esse enfrentamento.

Percebemos hoje em dia, em nome da democracia e do respeito às diferenças, uma discussão sobre ser ou não ético desenvolver trabalhos pedagógicos que envolvam valores. Essa dúvida muitas vezes leva a se desenvolver práticas relativistas no tocante ao tema. Eu particularmente, enquanto docente, percebo nas relações sociais, muitas vezes, a ausência de valores social e ambientalmente já aceitos pela sociedade enquanto valores mínimos necessários para a manutenção da vida, como é o caso da cooperação, do respeito, da solidariedade entre outros que foram acordados também no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, por exemplo.

Sendo assim, em se tratando da questão valorativa da EA, defendo e assumi a postura, em minha prática pedagógica, de trabalhar com a questão valorativa aliada à EA, não no sentido de doutrinação, mas no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo autônomo. Entendendo que a questão ambiental é uma questão que envolve a todos nós, sendo assim, acredito que não devemos ter posturas relativistas a seu respeito e sim posições explícitas pró-ambiente, pois esta não é uma questão apenas pessoal. Penso que se propormos novas formas de relação entre a sociedade e a natureza e da sociedade entre si, baseadas em valores voltados ao bem estar de todos, poderemos estar trilhando num caminho no sentido de possibilitar a minimização dos efeitos da crise ambiental que instalamos, pois acredito que ainda poderemos revertê-la.

Nesse ponto, surge a necessidade de articularmos nossas reflexões com a escola, já que ela é tida como um local privilegiado, seja para a transmissão da cultura ou como geradora de mudanças sociais. Entendemos que o trabalho com EA, realizado no âmbito escolar, torna-se um elemento essencial para o trabalho com valores e posturas perante o mundo e a vida como um todo. Nesse sentido, nossas reflexões vão ao encontro do que afirma Lazier (2010) ao dizer que:

A escola deve ocupar seu espaço educativo também nesta questão, pois desempenha papel fundamental na formação ambiental do indivíduo, uma vez que oferece às crianças a oportunidade de formular significações, conceitos, que as acompanharão por toda a vida (LAZIER, 2010, p.43).

Se considerações como as que foram apresentadas forem efetivadas, há possibilidades de criar-se um ambiente propício na escola, facultando o desenvolvimento de um sujeito social transformador, o sujeito ecológico¹⁴, como sugere Carvalho I. (2004b).

Nesse contexto, a escola, por ser uma representante do Estado e da sociedade, passa a ser vista como um importante local de referência para o desenvolvimento do trabalho com valores, haja vista que ela é o lugar por excelência, de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos. (SARMENTO, 2005). Nesse sentido, entendemos que o trabalho com EA realizado no âmbito escolar torna-se um elemento essencial para a mudança de valores e posturas perante o mundo e a vida como um todo. Pensando nesse trabalho, temos que observar a relevância dos materiais de apoio didático utilizados para seu desenvolvimento, pois eles são tidos como mediadores do aluno com o desenvolvimento do conhecimento, além de veicularem conteúdo valorativo. (FREITAS e SANTOS, 2004).

E, ao pensarmos no trabalho em EA relacionado às escolas, temos que observar a relevância dos materiais de apoio didático utilizados, já que eles, de forma mais ou menos explícita, veiculam conteúdo valorativo. Entre esses materiais, podemos citar como exemplos os textos presentes em vídeos, letras de músicas, gravuras, livros didáticos das diferentes disciplinas, livros de literatura ou de apoio didático etc.

Esses materiais são de grande contribuição para o trabalho docente, pois o facilita, otimizando o tempo e, em muitos casos é o único recurso didático para o docente e discente. Porém, no que se refere aos livros didáticos, vários autores apontam para uma mesma direção: Faria (1987), Capelato (2009), Oliveira, Santos e Silva (2014) por exemplo, afirmam que esses livros trazem consigo ideologias da classe dominante (burguesia) e difundem preconceitos.

Sobre os livros didáticos e de literatura, Negrão e Pinto (1990) mostram, por meio dos resultados de sua pesquisa tipo *Estado da Arte*, intitulada “De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças”, o quanto a ideologia, preconceitos e valores da classe dominante estão presentes em ambas as categorias de livros. Os autores também mostram como vários dos materiais de apoio didático estão carregados de concepções e ideologias das quais nem sempre temos consciência.

¹⁴De acordo com Carvalho I. (2004b), “o sujeito ecológico é portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, que busca responder aos dilemas sociais, éticos e estéticos configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável” (CARVALHO I. 2004b, p. 26).

Enquanto material de apoio ao trabalho pedagógico, consideramos relevante o papel da Literatura Infantil para a educação, já que ela está presente na sala de aula da maioria das escolas públicas do Brasil, segundo o MEC. Outro fator que a torna relevante para nossa pesquisa é o fato da Literatura Infantil ser portadora de valores e concepções sociais, além de outros atributos. Entendo que a educação pode usar sua “força política” como agente de reprodução das relações já existentes, ou questioná-las e propor outras formas de nos relacionarmos com o outro, seja ele humano ou não humano, e, em parceria com Literatura Infantil, poderá vir a ter um melhor desempenho.

Ao analisar as contribuições de diversos autores, como Marin e Oliveira (2005) e de Grün (2011) por exemplo, é possível vislumbrar o quanto a Literatura Infantil, enquanto mensagem estética, pode ser relevante para o desenvolvimento da educação ética e estética da criança. E, mais especificamente, para a formação de *sujeitos ecológicos* conforme Carvalho I. (2004b) propõe.

Concordamos com o que propõem Puig (1998) e Menin (2002) em relação à construção de valores na escola, e acreditamos que esta pode e deve intervir intencionalmente, com o objetivo de formar pessoas capazes de almejar uma vida mais digna para todos os seres, humanos e não humanos, pois os adultos que nela trabalham, as relações de todos os envolvidos com o processo educativo, a escolha do currículo e de materiais, tudo nela está permeado por valores.

Em busca de trabalhos já desenvolvidos que trouxessem alguma contribuição para nossa pesquisa, encontramos uma lacuna quanto à publicação de investigações, ao procurarmos pela intersecção da questão ambiental com os valores e a Literatura Infantil. Poucos foram os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva. Apresento alguns deles, que trazem determinados aspectos que são coerentes com a pesquisa que me propus a realizar. Entre eles estão os seguintes artigos: “O livro infantil como instrumento para a educação ambiental: Leitura e análise”, de Figueira, Campos e Santana (2001), no qual as autoras pesquisaram os elementos que caracterizam a EA presentes nas narrativas (conscientização, conhecimento, atitudes, participação), temas relevantes do debate ambiental e abordagem de conceitos apropriada, ou seja, seu foco de pesquisa foi o da instrumentalização das narrativas para a EA.

Outro artigo é “O significado da natureza na obra ficcional ‘A Reforma da Natureza’, de Monteiro Lobato”, de autoria de Godoy (2001), no qual a autora buscou tecer relações entre o imaginário lobatiano e o mundo real para, a partir dessa trama, apreender essa obra como algo que manifesta duas concepções de natureza: uma transformada pela imaginação e outra, pela ciência.

Nessa linha de pesquisa, abordando obras de Monteiro Lobato, temos o artigo de Souza e Cavalari (2009) – “As concepções de natureza e de relação sociedade-natureza no pensamento de Monteiro Lobato”. Ao término de sua análise, as autoras concluíram que nas obras de Monteiro Lobato há o predomínio das concepções de natureza romântica e utilitarista, além de referências ao homem como destruidor e não pertencente à natureza.

Outra contribuição de Cavalari (2007) é seu artigo – “As concepções de natureza no ideário educacional do país nas décadas de 1920 e 1930”. Nesse trabalho, a autora analisa as concepções de natureza em livros didáticos e periódicos da época. Ela afirma que as relações sociedade-natureza, no chamado mundo ocidental, têm sido marcadas por confronto entre o homem e a natureza, o que se acentuou a partir do século XVII, tendo como origem o racionalismo e o empirismo, marcantes naquele período histórico. Com essa visão, o homem exerce domínio sem limites sobre a Natureza, trazendo consigo um antropocentrismo exacerbado. Na análise do material que a autora pesquisou, foram identificadas as seguintes concepções de natureza: antropocêntrica, utilitarista, antropomórfica, como *mãe comum e ou/como tudo o que não foi feito pelo homem, como tudo o que existe, tudo o que Deus criou, como livro*, e, finalmente, a concepção estética e/ou romântica de natureza.

O artigo de Caretti (2010): “Concepções de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca na Escola” também fez parte de nossas análises. Em seu trabalho, a autora conclui que os livros disponibilizados pelo PNBE 2008, e que fizeram parte do *corpus* documental de sua pesquisa, são pertinentes para trabalhar com EA crítica, apesar de, em sua maioria, apresentarem uma concepção naturalista.

Fazendo parte desse levantamento, há a dissertação “A literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental”, de Mesquita (2011). Em sua pesquisa, a autora afirma “que os livros de literatura para a infância se constituem num ícone mediador para o desenvolvimento de competências nos vários domínios do *saber-saber, do saber-ser, do saber-estar e do saber-fazer*” (MESQUITA, 2011, p.57, grifo da autora). Ela conclui que a literatura para a infância pode ser um recurso interessante para trabalhar com EA.

Apesar de esses trabalhos apresentarem a questão ambiental, eles não têm como objetivo a investigação sobre os valores éticos e estéticos em EA relacionados à Literatura Infantil, interesse mais específico de minha pesquisa.

Pelo que foi apresentado sobre a problemática ambiental instalada, especificamente em relação a sua dimensão valorativa, a escola e os materiais que ela utiliza podem ajudar na manutenção dos valores hegemônicos como o da valorização utilitarista da natureza, na

perspectiva ética de preservá-la para nos servir, na separação do ser humano da natureza, conforme os trabalhos aqui apresentados têm apontado. No contraponto, esses mesmos materiais podem contribuir para alterar esses valores, no sentido de buscar alternativas de concebermos e nos relacionarmos com a natureza. Conforme lembra Carvalho, L. M. (2006), “[...] o processo educativo é sempre apresentado como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos. [...] Ele é um agente eficaz de transformação” (CARVALHO L. M., 2006, p.21).

4 LITERATURA INFANTIL

4.1 PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL¹⁵

A Literatura Infantil foi escolhida como objeto de investigação para essa pesquisa por ser uma das maneiras da sociedade reforçar seus valores e concepções e por estar presente na grande maioria das escolas brasileiras, podendo ser acessível à milhares de pessoas.

Em se tratando de aspectos históricos sobre a Literatura Infantil brasileira, Lajolo e Zilberman (2006) afirmam que devido ao regime de colonização de nosso país por Portugal, até o século XIX, era proibido ter imprensa no Brasil. Com a vinda da Família Real da Metrópole para a Colônia, em 1808, a imprensa foi liberada, instituindo-se, no país, a primeira tipografia – a “Impressão Régia”¹⁶ – instalada pelo governo na condição de monopólio (que só foi abolido em 1821). As primeiras obras literárias produzidas eram traduções ou adaptações de obras estrangeiras, europeias ou orientais, modeladas à imagem nacional, enaltecendo a natureza e engrandecendo os costumes, a língua, a pátria e a sociedade brasileira. As obras originais eram “modificadas por meio de cortes, supressões, explicações mais detalhadas e simplificações, visando atingir uma maior comunicação com o leitor brasileiro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 69).

Segundo Zilberman (1996), uma das primeiras obras a ser produzida no Brasil pela Impressão Régia foi a “Leitura para meninos”, uma coleção de histórias de interesse moralizante. Segundo a autora, sua primeira edição data de 1818. Coelho (1991a) apresenta algumas obras e autores de relevância para a Literatura Infantil brasileira e traz alguns destaques nessa trajetória histórica, entre eles, Julia Lopes de Almeida (1862-1934), que com a colaboração de sua irmã Adelina Lopes Vieira, foi uma das pioneiras na literatura voltada à criança. Outro destaque é o lançamento da obra “Contos Infantis”, em 1886 “- sessenta narrativas em verso ou prosa, destinada à ‘diversão e instrução da infância’. Seu sucesso foi imediato” (COELHO, 1991a, p.211). Outro registro é o da primeira coletânea brasileira de Literatura Infantil, que traduziu obras estrangeiras em linguagem brasileira; trata-se de “Contos da Carochinha”, de 1896, traduzidos por Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914).

¹⁵ A título de justificativa, nesta seção apresento poucos autores para fundamentá-la. O motivo é a limitada quantidade de pesquisas sobre a história da Literatura Infantil no Brasil, o que ocasiona uma bibliografia reduzida para esta área do conhecimento.

¹⁶ A Impressão Régia foi a primeira editora brasileira. Fundada pelo decreto do príncipe regente, D. João de Bragança, em 13 de maio de 1808. Sua matriz ficava em Portugal (Fonte: <http://portal.impresnanacional.gov.br/>).

No final do século XIX, o Brasil atravessava um período de mudanças sociais e políticas relevantes, com o fim da escravidão e da Monarquia e início da República. O período foi marcado, também, pelo crescimento urbano, levando ao desenvolvendo potencial de um público consumidor de livros infantis. Porém, a modernização econômica e social do país, na transição do século XIX para o XX, se deu em nível superficial.

[...] entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com os livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso a alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram) (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 27).

Os reflexos dessas mudanças se traduziram, também, na Literatura Infantil, que, efetivamente, estava se esboçando como brasileira. Ela, por sua vez, estava articulada com a história das transformações da sociedade, se configurando com um perfil conservador, lançando mão do culto cívico, do patriotismo e da exaltação da natureza. Essa literatura se converteu em instrumento de difusão do modelo de modernidade da classe dominante às demais camadas sociais (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988). Era uma literatura induzida e patrocinada pelos autores dos livros infantis da época, que os produziam de forma voluntária.

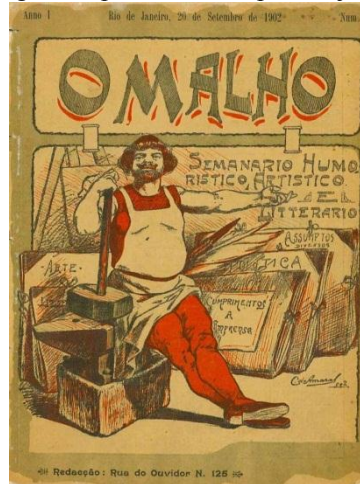
A partir da Proclamação da República, o público infantil passou a ser valorizado e a escola ganhou destaque como instituição fundamental na adaptação do homem rural às cidades, servindo, assim, aos interesses da burguesia brasileira que ascendia econômica e socialmente. A Literatura Infantil que emergiu estava relacionada com a organização de um aparelho escolar republicano. Era uma literatura didática/escolar, segundo Zilberman (1996).

Esse era contexto histórico no qual a Literatura Infantil brasileira se constituiu enquanto gênero.

No decorrer desse período da história brasileira, a Literatura Infantil tinha poucas preocupações estilísticas, mas era integrada aos problemas, ideais e realizações da época, colocando a criança como protagonista e privilegiando certos temas, ora a favor, ora contra o regime em vigor, tendo o período da colonização como assunto preferido dos autores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, 2006). As autoras afirmam que, naquele início de século, já se defendia a importância da Literatura Infantil para a formação da criança como um todo, inclusive em seus aspectos cívicos e morais com exemplos de qualidade, apresentados em uma linguagem correta.

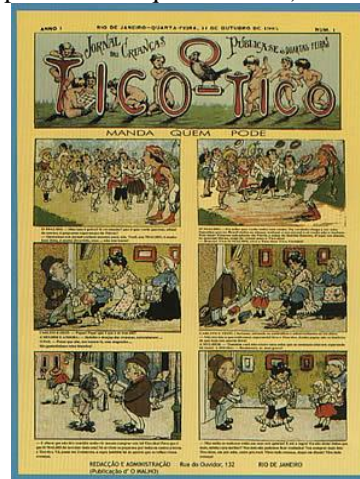
Em 1905, foi lançada a revista “O Tico-Tico” (ver Figura 4). Esta é considerada a primeira obra literária brasileira, voltada ao público infantil, sem caráter pedagógico-moralista. Seu formato era de encarte e saía às quartas-feiras no jornal “O Malho”. O encarte (ver imagem da capa na Figura 3) apresentava conteúdo de caráter lúdico e prazeroso, com o intuito de ensinar de maneira suave. Sua publicação perdurou até 1958 (COELHO, 1991a; OLIVETO, 2008).

Figura 3 - Primeira página do primeiro exemplar do jornal “O Malho” – 1905



Fonte: Jornal O Malho, ... 2016.

Figura 4 - Revista O Tico-tico (encarte do jornal “O Malho”, publicado às quartas-feiras) – 1905



Fonte: Jornal O Malho,...2016

Em 1908, Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho (1884-1921) lançou uma coletânea de contos folclóricos brasileiros e europeus, denominada “Era Uma Vez”. Um deles, *Cazuza*, com reedições até 2013 (último levantamento realizado), (COELHO, 1991a), apresentado na Figura 5.

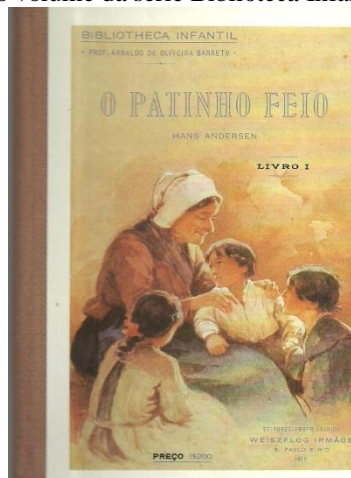
Figura 5 - Capa do livro Cazuza, de Viriato Corrêa – 1908



Fonte: Livro de Viriato Corrêa,...2016.

Outro fato de relevância para a Literatura Infantil brasileira foi o lançamento da Biblioteca Infantil Melhoramentos, em São Paulo, em 31/10/1915. Em sua inauguração, contava com 25 títulos, sendo o primeiro deles “O Patinho Feio” (COELHO, 1991a), apresentado na Figura 6.

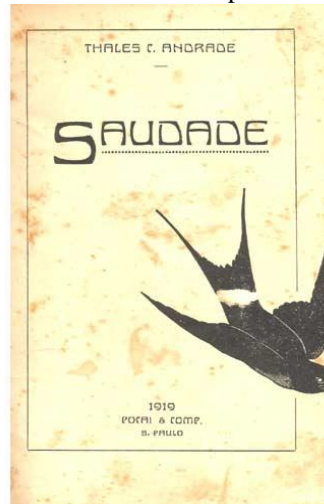
Figura 6 - Capa da obra “O Patinho Feio”, primeiro volume da série Biblioteca Infantil -1915



Fonte: Livro de Hans Andersen reescrito por Arnaldo Barreto, ...2016.

Em 1917, Thales Castanho de Andrade (1890- 1977) escreveu seu primeiro livro infantil: “Saudade”, porém só conseguiu publicá-lo em 1919. Essa obra é considerada, por vários pesquisadores sobre Literatura Infantil, como sendo o primeiro livro infantil brasileiro (ver Figura 7).

Figura 7 - Capa do primeiro livro infantil escrito por Thales Castanho de Andrade, 1919



Fonte: Livro de Thales Castanho de Andrade

No mesmo ano, o autor também publicou, o que é considerado pelos estudiosos em Literatura Infantil, como sendo o *primeiro livro infantil brasileiro de conteúdo ecológico*: “A Filha da Floresta”. Nessa obra, o autor demonstra sua preocupação com a devastação das matas, incentiva o reflorestamento, destaca a importância da utilização racional do solo e o respeito à natureza. A obra dá início à coleção infantil “Encanto e Verdade” (ver Figura 8). Convém destacar que, em quase todas as obras de Tales de Andrade, nota-se uma preocupação com a natureza.

Figura 8 - Capa do livro: “A Filha da Floresta”.
Primeira obra literária infantil brasileira abordando a ecologia, 1919.



Fonte: Livro Thales Castanho de Andrade, ... 2016.

Concomitante a ele, José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), lançou seu primeiro livro infantil: “A Menina do Nariz Arrebitado” (ver Figura 9). Ele foi classificado como “Livro de Figuras”, por esse motivo foi incluído na nova diretriz pedagógica da Escola Nova, que estava sendo adotada como o novo sistema de ensino no Brasil (COELHO, 1991a).

Figura 9 - Capa do primeiro livro infantil de Monteiro Lobato, 1919



Fonte: Livro de José Bento Monteiro Lobato, ... 2016.

De acordo com Coelho (1991a), Monteiro Lobato foi o divisor de águas da Literatura Infantil brasileira, pois separa o *Brasil de ontem e o Brasil de hoje*, rompendo com estereótipos e abrindo caminho para novas ideias. Ao mesmo tempo em que, em suas obras, Lobato, levava às crianças o conhecimento da tradição, ele também questionava as “verdades feitas, os valores e os não valores”.

A mesma autora também afirma que devido ao perfil pedagógico das obras literárias infantis, poucos foram os autores que conseguiram sair do discurso da informação ou do civismo e atingir a literariedade. Entre esses poucos, encontra-se Lobato.

Segundo Lajolo e Zilberman (1988), naquele contexto histórico, nota-se que o mundo rural, sob diversos pontos de vista, era o espaço privilegiado nas histórias infantis, já que a maioria da população ainda residia no campo.

Esse foi um dos motivos do sucesso das obras de Monteiro Lobato e Thales de Andrade. O que eles fizeram foi trabalhar com as representações sociais do cotidiano das crianças brasileiras do início do século XX, e isso fez com que elas se identificassem com suas obras literárias, pois suas representações lhes eram familiares, segundo as mesmas autoras.

Naquele momento, ambos os escritores captaram a linguagem adequada para comunicar-se com as crianças brasileiras, projetando “o campo como o cenário predileto para a aventura das crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p.61). Suas obras se tornaram um marco na Literatura Infantil brasileira e, a partir delas, é que começaram a ser produzidos, no Brasil, livros com textos literários voltados ao público infantil com representações nacionais.

A literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens. Para tanto, circunscreve um espaço preferencial de representação – o ambiente rural – o qual passa a simbolizar as

tendências e o destino que experimenta a nação, quando não significa, na direção contrária, a negação dos mesmos e a idealização de um passado sem conflitos. De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança. De um modo ou de outro, enraíza-se uma tradição – a de proposição de um universo inventado, fruto sobretudo da imaginação, ainda quando esta tem um fundamento social e político. Esta tradição dá conta da faceta mais criativa da literatura para crianças no país [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 67).

A Literatura Infantil se popularizou a partir do modernismo cultural, que culminou com a Semana de Arte Moderna, em 1922, havendo um empenho pela brasileirização da cultura¹⁷, conforme projeto de Mario de Andrade.

A partir dos anos de 1940, começou a mudar o cenário ideológico dos brasileiros. Com a chegada de produtos industrializados norte-americanos, final do conflito mundial e com a atuação do governo populista de Getúlio Vargas, a imagem do país passa a ser de uma grande potência. Essa nova imagem se reflete na Literatura Infantil, que passa a ser criada em cenários rurais, ora em uma fazenda cafeeira decadente, ora em uma fazenda como área de lazer para crianças da cidade. O espaço rural já não representa mais o país que se urbaniza e deseja ser progressista. O rural e o urbano passam a representar o passado e o presente, de maneira simultânea, até que, a partir dos anos de 1950, o cenário urbano se torna mais presente. Vale salientar que, no período abordado, a Literatura Infantil era altamente nacionalista e trazia, em seu bojo, as tradições orais e folclóricas, onde as personagens tomam forma animal (antropomorfismo), e de acentuado maniqueísmo. Contudo, sem abandonar seu caráter educativo, para poder transitar na sala de aula (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, 2006; COELHO, 1991a).

De acordo com Lajolo e Zilberman (1998), naquele momento histórico, a Literatura Infantil se aproximou da não infantil, concernente às questões ideológicas, chegando a assumir um certo tom de protesto. Ela acompanhou seu tempo sem deixar sua característica patriótica, porém continuou sem expressão popular e, tampouco rompeu com as cadeias de dominação. Reforçou a divisão social entre ricos e pobres e étnica, opondo índios e brancos, endossando preconceitos. Elas afirmam que:

Embora experimentando limites de ordem narrativa, apenas ocasionalmente resolvidos, a literatura infantil nunca deixou de se integrar à sua época e representá-la à sua maneira. Posicionou-se perante seus projetos e beneficiou-se de alguns. Se grande parte das obras hoje desagrada, cumpre lembrar que, em seu tempo, foram apreciadas e até estimuladas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 67).

¹⁷ O escritor Mario de Andrade propunha “abrasileirar o Brasil, pois via a brasilidade como elemento potencial de diferenciação da nossa arte em relação à de outros países, de tradição antiga e nacionalidade estável” (OLIVEIRA, 2008).

Mas o cenário nacional, como sempre ocorreu, estava sofrendo alterações, a história em quadrinhos e a televisão começaram a se fazer presentes, sinalizando para o estabelecimento de uma cultura de massa que estava se consolidando no país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988; COELHO, 1991a).

Entre os anos de 1940 e 1950, a sociedade foi invadida pela cultura de massa estrangeira, em especial a norte-americana, o que influenciou, também, a Literatura Infantil.

Os sinais de mudança na vida cultural se fazem notar ainda na década de 50, que assiste as reivindicações de uma arte engajada na representação dos problemas sociais e recuperação de uma linguagem literária mais acessível ao público das grandes cidades. O envolvimento programático da arte atinge-a de modo crescente na virada da década, mas a literatura infantil demora a compreender a nova mensagem que parece ter sido plenamente percebida por escritores da fase seguinte. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 132).

Segundo as autoras (2006), a Literatura Infantil, até então, era tida como inferior à literatura não infantil. Elas afirmam que:

As relações da literatura infantil com a não- infantil são tão marcadas como sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 11).

Nesse sentido, passou a ocorrer uma luta pelos autores de Literatura Infantil para se estabelecer um espaço de reconhecimento de sua importância e qualidade e consolidar-se enquanto gênero literário. No período histórico citado acima, as histórias infantis além de incorporarem o espaço urbano em seu contexto, seu texto tornou-se mais coloquial, com uma linguagem flexível e alterou seu conteúdo ideológico, já que a noção de infância também estava mudando. Sendo assim, partir dos anos de 1960 e 1970, a Literatura Infantil passou a assumir uma posição e uma produção literária próxima à da literatura não infantil recuperando o “atraso” que sofreu, incorporando conquistas que ainda não lhe tinham sido reconhecidas, apontam Lajolo e Zilberman (2006).

Historicamente novas concepções sobre a criança e seu processo de aprendizado começaram a ser desenvolvidas. Conseqüentemente, a Literatura Infantil também se alterou e passou a assumir uma finalidade integradora na formação infantil.

Lajolo e Zilberman (2006), afirmam que, ao longo dos anos, mudaram muito os comportamentos, atitudes, sentimentos e valores veiculados pela Literatura Infantil, sempre exercendo seu papel perante a sociedade. No início, a tendência principal da Literatura Infantil objetivava a “projeção de uma imagem ideal de criança pautada nas expectativas do adulto” [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p.112).

A partir dos anos de 1960 e 1970, a Literatura, de modo geral, passou a contar com o patrocínio e consequente legitimação de instituições, governamentais ou não. Foi no governo do presidente Juscelino Kubistchek que ocorreram os primeiros favorecimentos à produção de livros, notadamente, a redução das taxas para a importação do papel e a renovação do parque gráfico, levando à modernização da produção e venda de livros. A partir de então, houve um surto editorial, segundo Lajolo e Zilberman (1988).

Nesse sentido, as autoras (2006), apontam que a produção literária acompanhou o ritmo da industrialização, para atender a demanda das instituições que mediavam seu consumo: a família, a escola e o Estado, ou seja, o mundo adulto, público e privado, se mostrava harmônico em suas ideologias.

Durante esse percurso, aparentemente, desapareceu das obras infantis o compromisso com a história oficial, com os heróis pátrios e com os conteúdos escolares mais ortodoxos, mas permaneceu a preocupação educativa, segundo Lajolo (2008).

Atualmente, os livros infantis se constituem em um próspero segmento econômico, condizente com o capitalismo, instaurado no Brasil a partir dos anos de 1960, tornando-se um forte traço da herança lobatiana, apesar da diversidade de estilos, afirmam Lajolo e Zilberman (2006).

Hoje, é possível observar, nas obras literárias destinadas ao público infantil, que há uma acentuada preocupação por parte dos autores em trazerem representações imagéticas, brincadeiras e/ou os passatempos acrescentados ao texto. O texto em si ficou em segundo plano, em várias obras. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (2006) apontam que à medida que os livros para crianças foram se multiplicando, passaram a ostentar certas feições que parecem desenhar uma segunda natureza da obra infantil, caso das ilustrações que, muitas vezes, recebem mais destaque que o próprio texto, quando não, substituindo-o.

Hoje, ao se falar de Literatura Infantil, é necessário pensar em outros personagens que a ela se agregam além do leitor, como os pais, educadores, autores, críticos e editores.

Nesse sentido, Peter Hunt (2010) afirma que:

Os livros para crianças têm e tiveram, grande influência social e educacional, são importantes tanto em termos políticos como comerciais [...]. Do ponto de vista histórico, os livros para crianças são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica, do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura [...] (PETER HUNT, 2010, p.43).

Segundo Coelho (1991a), a Literatura Infantil da atualidade tende a apresentar três vertentes: uma literatura realista que expressa o real imediato, uma literatura fantasista, que

apresenta o mundo maravilhoso, e a literatura híbrida, que associa as duas primeiras em uma só. E defende que:

O valor literário de cada obra não se mede, evidentemente, por sua inserção em uma ou outra corrente ou tendência, mas na *consciência do fazer literário* revelado por sua matéria literária, pelo seu corpo verbal, e também pela *adequação de tal matéria literária às forças renovadoras* mais atuantes em seu momento de produção. Com respeito a essa “adequação”, nunca é demais insistir que, em literatura, os valores ideológicos (filosofia-de-vida; padrões ideais de comportamento; consciência de mundo; aspirações; metas a serem alcançadas...) que, via de regra, estão nas raízes da matéria literária, *não podem ser confundidos com conteúdo manifesto* (COELHO, 1991a, p.267. Grifo da autora).

Segundo a autora, quando esse conteúdo ideológico existir, ele deve ser transfigurado em arte.

4.2 A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA NO BRASIL

Segundo Lajolo e Zilberman (2003), a escola brasileira nasceu de forma precária, “cheia de improvisações”. Assim como a literatura, ela também foi constituída para atender às necessidades da corte portuguesa que se instalara no Brasil, no início do século XIX. Sendo assim, os conceitos de educação e de Literatura Infantil são concomitantes em nosso país, e sua relação se deu em nível histórico e social. De acordo com Coelho (1991a), esses conceitos sempre estiveram relacionados, embasados nos pilares do nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade.

A escola e a Literatura Infantil são de natureza formativa, segundo Coelho (1991a), essa é uma das justificativas para a efetivação de sua tradicional relação mútua. Os laços entre ambas receberam grandes incentivos da classe média, já que eram meios de fortalecer seus ideais. Esse grupo social tinha na educação um meio de ascensão social, e, na Literatura Infantil, um recurso para difundir seus valores: importância dos estudos, da leitura, do conhecimento, esforço pessoal, comportamento moral adequado, individualismo entre outros. Daí advém o caráter pedagógico dessa modalidade literária.

Lajolo e Zilberman (2003) afirmam que a escola foi um elemento fundamental para difundir o ensino e a familiaridade com os livros. Segundo as autoras (1988), já durante o período da Primeira República, quantidade significativa de obras literárias dirigiu-se ao uso pedagógico.

De acordo com as autoras

Com o novo modelo social e econômico republicano, com a valorização da instrução escolar e com ausência de livros para crianças no Brasil, “intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir

livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas” [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 28).

Durante o período da Primeira República, o Brasil estava passando por um processo de transformação da sociedade rural em urbana. Nessa transição, a escola desempenhou um papel fundamental.

Como é a instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 25).

Segundo Lajolo e Zilberman (1988), no processo de constituição da Literatura Infantil brasileira enquanto gênero, a escola se fortaleceu enquanto instituição e foi responsável pela divulgação da ideologia conservadora da própria Literatura Infantil que explicitava caridade, obediência, idealização da pobreza, diversos conteúdos entre outros conceitos e concepções que se deseja inculcar.

Por se desenvolver com um caráter pedagógico, a Literatura Infantil e a escola passaram por mudanças significativas nas últimas décadas. A partir dos anos de 1930, a produção da Literatura Infantil brasileira cresceu, em consonância com a expansão da rede escolar, passando a haver uma produção maciça de obras para crianças.

Entre os anos de 1940 e 1950, se iniciou o processo de produção de histórias em quadrinhos. Por questões ideológicas e pedagógicas, elas não foram bem vistas, sendo combatidas pelos educadores. Eles receavam que as histórias em quadrinhos prejudicassem a formação do jovem, já que não apresentavam caráter pedagógico e advinham da cultura de massa, que estava chegando ao país. Apesar da concorrência dessa cultura (incluindo, agora, também a televisão), a partir dos anos de 1960 e 1970 se aprofundou a dependência entre a Literatura Infantil e a escola, incorporando-se, cada vez mais, sua destinação pedagógica. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988).

O aumento da população escolar foi significativo, nesses últimos anos, alterando o modo de produção das obras literárias no sentido de atendê-la, já que ela corresponde à maior fatia de suas vendas. Os autores de obras infantis também fazem sua parte, divulgando seu material, participando de eventos afins e visitando escolas para divulgação de seu trabalho e da ideologia atual, segundo Lajolo (2008). Sendo assim, “a literatura infantil permanece como uma colônia

da pedagogia” (ZILBERMAN, 1998, p.13), por apresentar uma finalidade de dominação da criança. A Literatura Infantil sempre encontrou na escola um porto seguro.

Hoje, a Literatura Infantil, apesar das influências que recebe da cultura de massa, ainda tem, no contexto pedagógico, seu campo mais fértil. Essa fertilidade se deve a alguns fatores sociais e históricos, como a difusão dos sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos. Nesse contexto, o trabalho do professor se mostra de eficaz importância, ao adotar um título que deseja trabalhar e devido a questão da formação das bibliotecas escolares, promovidas pelo governo (LAJOLO, 2008).

Para Lajolo e Zilberman (2006) os textos literários dialogam, primeiramente, com outros textos e tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças. As autoras afirmam que “Sobrevivendo por se sujeitar a interesses que a razão pode condenar, a literatura infantil expressou a face matéria da cultura: as concessões e as contradições que a permeiam, enquanto condição de participar da história e atuar na sociedade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 122). Nesse sentido, Hunt (2010) afirma que a produção de livros para crianças está ligada à ideologia, ao mercado, à tradição e ao gênero.

De acordo com Azevedo (2000), o Brasil é um país de contrastes socioeconômicos onde é a minoria da população que tem acesso à cultura, conseqüentemente, ao livro. Nesse contexto, a escola pública (governo) tornou-se o maior consumidor do mercado editorial do país, na tentativa de possibilitar o acesso mínimo das classes sociais mais desprivilegiadas à literatura. Para tanto, em 2006, o governo brasileiro criou o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) que tem como objetivo central:

[...] assegurar e democratizar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente (BRASIL, 2014, p.23).

Em 1997, com a inserção dos Temas Transversais pelos PCNs, segundo Gregorin Filho (2009), houve uma larga produção de textos para crianças, abordando temas sociais. Pelo fato de a literatura ser construída dentro de cada cultura, as crianças, ao terem contato com ela, podem identificar valores, ideologias, padrões de comportamento de seu grupo social e de outros também, contribuindo para o aumento de seu repertório.

Nossa concepção sobre a relação entre a criança, os conhecimentos e a Literatura Infantil caminha ao encontro do que vários autores têm posto a esse respeito, entre eles, Sarmiento (2005), que defende que a criança, na interação com o meio e com o outro (sendo este adulto

ou seus pares), tanto pode ser influenciada por estes como influenciá-los, numa dinâmica dialética, ampliando seu olhar e contato com o outro.

De acordo com estudos de Zilberman (1998), a Literatura Infantil é o apelo do adulto numa aptidão poética, onde a ideologia é manifestada por meio da arte. Por seu conteúdo, ela pode converter seu leitor em um ser crítico perante sua circunstância, pois ela é um agente de conhecimento que propicia questionamento de valores, alargando os horizontes cognitivos do leitor.

Os aspectos literário e pedagógico sempre se fizeram presentes na Literatura Infantil, através dos séculos; segundo Coelho (1991b), nenhum escritor cria um universo literário significativo se em sua obra não houver uma consciência de mundo ou certa filosofia de vida. Na ausência desses elementos em seu trabalho, ele só terá elaborado uma produção livresca, sendo apenas um jogo de palavras e não uma obra literária.

Autores como Coelho (1991b), Caldin (2003), Gregorin Filho (2009), Mesquita (2011), Thièl (2013), por exemplo, entendem que a Literatura Infantil oferece uma grande contribuição ao processo de formação da criança. Nesse sentido, Hunt (2010) afirma que, em termos de valor educacional, a Literatura Infantil tem muito a contribuir para a aquisição de valores culturais. Ele remete a Arthur Applebee, e sintetiza essa contribuição, afirmando que:

As histórias que elas ouvem as ajudam adquirir expectativas sobre como é o mundo [...] E, embora acabem descobrindo que parte desse mundo é apenas ficção, personagens específicos e eventos específicos que serão rejeitados, os padrões recorrentes de valores, as expectativas estáveis sobre os papéis e relações que fazem parte de sua cultura permanecerão. São esses padrões subjacentes [...] que tornam as histórias um agente importante de socialização, um dos muitos modos como lhe são ensinados os valores e padrões dos mais velhos (HUNT, 2010, p.257).

A relação entre a criança e a Literatura Infantil tem mostrado sua importância para o trabalho pedagógico. Por meio de práticas pedagógicas como a da contação de histórias, por exemplo, surgem oportunidades de se trabalhar os saberes da humanidade articulados aos que a criança já adquiriu. A partir de uma interferência social como essa (seja do autor, através de sua obra, ou do educador/professor, com sua prática) é possível ampliar o repertório de mundo da criança, colocando-a em contato com outras vozes e culturas, podendo despertar novos valores e/ou comportamentos.

A utilização de livros de Literatura Infantil no contexto escolar é relevante na formação da criança leitora, pois traz revelações de um mundo histórica e ideologicamente construído, que são retroalimentadas à medida que novos valores vão sendo instaurados na sociedade.

Por meio dessa breve apresentação é possível constatar que a Literatura Infantil brasileira veio acompanhando a escola e a criança ao longo de suas trajetórias. Pelo fato de

serem acontecimentos social, histórico e cultural, suas concepções e entendimentos sofreram mudanças no decorrer do tempo. A Literatura Infantil se apresenta como um produto social marcado por momentos históricos em um dado contexto social, que vem para atender às necessidades valorativas e ideológicas de uma dada cultura em um dado tempo e espaço.

Mesmo assumindo uma posição, é necessário ter claro qual é o papel primordial da Literatura Infantil, conforme indica Coelho (1991b):

A Literatura Infantil é, antes de tudo *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização [...]” (COELHO, 1991b, p.24. Grifo da autora).

Defendo que faz-se necessário considerar os aspectos artísticos e pedagógicos que a Literatura Infantil oportuniza.

4.3 LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pelo que foi apresentado sobre o percurso histórico da Literatura Infantil é possível verificar que a natureza há muito está presente nela. Seja enquanto cenário, representando a vida rural em seus diferentes aspectos, como é o caso de obras de Monteiro Lobato, como questão a ser pensada, como é o caso de obras de Thales de Andrade, ou com algum elemento da natureza sendo evidenciado na obra, como é o caso do Patinho Feio de Hans Andersen reescrito por Arnaldo Barreto.

Considero que associando a Literatura Infantil, que aborde questões da natureza, à escola, se constituirá em um elemento que possibilite um trabalho de despertar no leitor/aluno questões éticas e estéticas relacionadas à natureza. Caminhando nesse sentido, vamos ao encontro do que Carvalho L. M. (2006) propõe sobre as três dimensões de um trabalho em EA, ou em direção da formação do sujeito ecológico, como propôs Carvalho I. (2012), já que a Literatura Infantil pode se tornar um elemento para a emancipação, como propõe Zilberman (1998).

Não se pode negar que a sala de aula sempre foi um local privilegiado para se desenvolver o gosto e hábito pela leitura, podendo, também, ser um espaço de diálogo entre o livro e seu destinatário, afirma Zilberman (1998). Pensamos que, nessa direção, pode ser desenvolvido um trabalho reflexivo no sentido pró-ambiente, ou seja, compreendemos que as obras de Literatura Infantil, com seus valores, concepções, anseios e omissões é um reflexo da sociedade e que a educação, por intermédio da escola, pode trabalhar conhecimentos e valores

entre as gerações. A escola e a Literatura Infantil, abordando à temática ambiental, passam a ser vistas como um possível meio de reflexão sobre o sistema de valores vigente.

Pelo que observamos nas obras que chegam às escolas, a temática ambiental, aos poucos, está efetivando sua presença na Literatura Infantil. Nesse sentido, compreendemos que um trabalho de EA, realizado no âmbito escolar, se torna significativo para a formação dos educandos em busca de sua autonomia e cidadania.

As poucas pesquisas a que tive acesso, e que entrelaçam a EA aos valores e à Literatura Infantil, apontam no sentido de a Literatura Infantil possibilitar um trabalho de cunho pedagógico, permitindo, de maneira lúdica, despertar a criatividade, as sensações e sentimentos. É o que traz a pesquisa de Almeida, et al., (2010) “O papel da literatura infantil como instrumento na reflexão e busca de soluções dos problemas ambientais”, por exemplo. Considero que a partir de uma relação entre o eu (leitor) e o outro (presente na obra de Literatura Infantil) possa nascer um trabalho que pode levar a um despertar da sensibilidade/consciência e resultar em uma outra maneira de conceber e se relacionar com a natureza, em consonância com processos valorativos mais adequados quanto aos nossos objetivos ambientais e sociais.

Os pesquisadores australianos, Freestone e O’Toole (2014), em seu trabalho de pesquisa “*The impact of childhood reading on the development of environmental values*” que trata da relação da leitura na infância e o desenvolvimento de valores ambientais, apontam que atitudes e valores são predominantemente formados quando somos jovens, mas que podem mudar ao longo do tempo. Porém, segundo os autores, o período da vida predominante de influência para a criação de valores é a infância. Eles apresentam estudos sobre as influências pró-ambientais, onde livros e autores, ou a mídia, exerceram influências formativas.

Em sua pesquisa, os autores verificaram que compreender os sentimentos criados pelas histórias, em seu próprio nível pessoal, misturando as informações a partir da história com seu auto entendimento, e usando a sua história pessoal para ajudar a dar sentido às emoções e informações, contribuem para mudar atitudes.

Outros pesquisadores, entre eles, Baratz e Hazeira (2012), defendem o trabalho com a Literatura Infantil como um recurso na abordagem da temática ambiental, justamente por esta possuir um caráter formador que se coaduna com o objetivo pedagógico. Nesse sentido, Balça (2008) ressalva que a temática ambiental já está consolidada na Literatura Infantil portuguesa desde os anos 1980, quando essa questão passou a estar em pauta enquanto uma preocupação da sociedade.

Em seu artigo “A árvore na poesia de Drummond: a construção de livro paradidático para a educação ambiental”, Andrade, Anjos e Rôças (2009) afirmam que:

A literatura é a linguagem não oficial, é a linguagem da liberdade, da reflexão, dos silêncios e da criação. É a linguagem da livre expressão que torna autônomo o sujeito e o reconhece no campo de sua liberdade, no fazer autoral da sua capacidade de ver e fazer-se na vida. Nessa perspectiva, trabalhar EA no sentido mais sensível do ser humano é trazer a literatura para a construção das ideias, visões e discursos. É proporcionar ao aluno mais opções dentro de uma lógica processual de ensino, uma lógica de reafirmação do mesmo num processo maior de busca escolar (ANDRADE; ANJOS; RÔÇAS, 2009, p.107).

Mesquita (2011) apresenta suas considerações nessa mesma direção, e afirma que a Literatura Infantil é uma forma de trabalhar atitudes “pró-ambiente”, na medida em que comporta componentes afetivos que incluem crenças, valores e atitudes que representam diferentes formas de ver e agir.

Pelas contribuições dos autores aqui apresentados, torna-se possível observar que o papel pedagógico da Literatura Infantil é considerável. Nesse sentido, acredito que ela, por poder apresentar as perspectivas lúdica, artística e pedagógica reunidas, pode colaborar para atuar no processo de educação, no sentido de auxiliar a atenuar a visão da racionalidade instrumental e utilitarista que foi desenvolvida em nossa sociedade face à natureza. Podendo despertar maneiras mais sensíveis de lidar com meio, possibilitando a construção de valores e reflexões, com a finalidade de garantir a continuidade da vida de todas as espécies de seres do planeta sob outros padrões de relação sociedade-natureza.

5 RELAÇÃO SOCIEDADE - NATUREZA

Antes de apresentarmos nossas análises e resultados teceremos algumas considerações que se fazem necessárias para uma melhor compreensão.

Entendemos que um elemento da natureza ou a relação sociedade-natureza, sob diversas formas de expressão, já estão sendo valorados, de forma positiva ou negativa, quando escolhidos seja pelo autor, pelo editor ou pela demanda do mercado de consumo. Essa valoração pode, também, se dar somente por meio das ilustrações que busquem promover uma apreciação estética desse elemento ou relação.

Nesse mesmo sentido, a linguagem pretensamente neutra e objetiva de algumas obras, ao apresentarem o elemento da natureza a partir de suas características biológicas/ecológicas, traz consigo um conhecimento que pode estar ligado, implicitamente, à ideia de sua preservação. Consideramos, então, que nessas obras há uma valoração implícita.

Observamos, também, ao longo das leituras, que a maioria das obras analisadas (treze, dentre as dezenove) apresenta, em seu texto, mais de uma concepção envolvendo o elemento da natureza ou relação sociedade-natureza. Às vezes, ocorre a predominância de uma das concepções. Nesse caso, aquela que sobressai será abordada com maior ênfase em nossas análises, em relação à que aparece de maneira menos enfática.

Retomo nesta seção as etapas desenvolvidas para a constituição do *corpus* documental com o intuito de lembrar como se deu a seleção das obras que serão apresentadas na sequência:

1. Etapa da “leitura flutuante” das sinopses do catálogo destinado ao professor, dos “Acervos Complementares” para uma pré-seleção do *corpus* documental.
2. Etapa da localização e empréstimo das obras literárias que constituiriam o *corpus* documental. Esta se deu na biblioteca da escola pública em que trabalho e com a colaboração de docentes que atuavam nos períodos da manhã e da tarde.
3. Etapa da “leitura flutuante” das obras selecionadas.
4. Etapa das sucessivas leituras, mais atentas, de todas as obras selecionadas.
5. Etapa das leituras atentas de cada obra, envolvendo transcrição de excertos que continham passagens relacionadas às concepções sobre a natureza e relação sociedade-natureza.
6. Etapa de construção de quadros, a partir dos excertos, como maneira de obter um panorama geral sobre os elementos da natureza abordados, concepções e valores ambientais identificados nas obras.

7. Etapa dos registros técnicos e de detalhamentos referentes à obra, o que, posteriormente, deu origem ao Apêndice A deste trabalho.

As dezenove obras selecionadas para a composição do *corpus* documental desta pesquisa estão apresentadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: *Corpus* documental

Obras que compõem o <i>corpus</i> documental		
Título	Autor	Editora
1- Era uma vez uma gota de chuva	Judith Anderson	Scipione
2- O mundinho azul	Ingrid Beisemeyer Bellinghausen	Farol
3- Pinga pingo pingado	Alice Luttembarck	Fino Traço
4- O menino e a gaiola	Sonia Junqueira	Autêntica
5- Pingo d'água	Elias Sant'Anna	Miguilim
6- Canteiro	Margareth Darezzo	Anglo
7- A quarta-feira de Jonas	Socorro Acioli	Edições Demócrito Rocha
8- Tudo por causa do pum?	Maíra Suertegaray	Terra Sul
9- A poluição tem solução	Guca Domênico	Nova Alexandria
10- Quem é o centro do mundo?	Clara Rosa Cruz Gomes	Elementar
11-Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai	Claire A. Nivola	Comboio de Corda
12-Não afunde no lixo	Nilce Bechara	Terra do Saber
13-Matar sapo dá azar	Hardy Guedes	Terra Sul
14-Pigmeus: os defensores da floresta	Rogério Andrade Barbosa	Farol Literário
15-Txopai e Itôhã	Kannáyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)	Saraiva
16-Rubens, o semeador	Ruth Rocha	Richmond Educação
17-Se o lixo falasse	Fernando Carraro	Editorial 25
18-Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Cristina Santos	Cortez Editora
19- Seringueira	Fabiana Werneck Barcinski	Martins Fontes

Fonte: a autora

5.1 ANÁLISE E RESULTADOS

A investigação voltou-se aos livros de Literatura Infantil, utilizando da técnica da “análise documental” com foco na busca dos significados implícitos sobre a natureza e a relação sociedade-natureza e os valores a eles atribuídos. Saliento que desenvolvi as análises dos livros de Literatura Infantil enquanto documento de pesquisa e não enquanto gênero literário.

Os dados coletados são apresentados por meio de descrições e quantificações, embasadas pelos referenciais teóricos, aqui adotados.

As dezenove obras que atenderam aos critérios estabelecidos para essa pesquisa, de trazerem em sua sinopse a intenção explícita de abordar a temática ambiental, estão assim distribuídas: seis obras destinadas ao primeiro ano, nove para o segundo e quatro para o terceiro.

5.1.1 Os elementos da natureza

A partir das análises das obras que compõem o *corpus* desta pesquisa, identificamos os elementos da natureza que são valorados sob uma perspectiva ética ou estética, conforme está demonstrado no Quadro 2. Vale ressaltar que há obras que trazem mais de um elemento da natureza em evidência, o que levou à quantificação apresentada no Quadro 2 ser superior ao número das obras do *corpus* pesquisado.

Quadro 2- Elementos da natureza presentes nas obras analisadas

Quantidade de Obras	Elementos ou Conjunto de Elementos Valorados
7	Água
7	Animal
5	Árvore/mata
3	Ar/atmosfera
3	Ambiente urbano

Fonte: a autora

Esses resultados podem ser um indicativo de que a água e os animais são elementos da natureza que mais têm despertado a atenção do homem, seguidos das plantas, o que poderia se dar seja pela intenção de garantir a sobrevivência do próprio homem, pois sem água morreremos em pouco tempo, ou para garantia da vida em geral (animais e plantas são elementos geralmente bem visíveis ao nosso redor, permitindo-nos reconhecer mais facilmente sua importância na manutenção da vida).

As indicações referentes ao ar/atmosfera e ambiente urbano remetem à questões ambientais ligadas a quem vive nas cidades. Do ponto de vista de obras voltadas às crianças, elas representam seu meio, enquadrando-se na tendência dos livros infantis que, enquanto

expressão social, refletem o modelo de sociedade vigente, confirmando o que Lajolo e Zilberman (1988) afirmam e que trouxemos em nossa fundamentação teórica. Já em termos ambientais, essas obras podem colaborar para a possibilidade de uma reflexão sobre as condições ambientais existentes no ambiente urbano ou provocadas pela urbanização,

5.1.2 Relação sociedade-natureza e as concepções a ela associadas

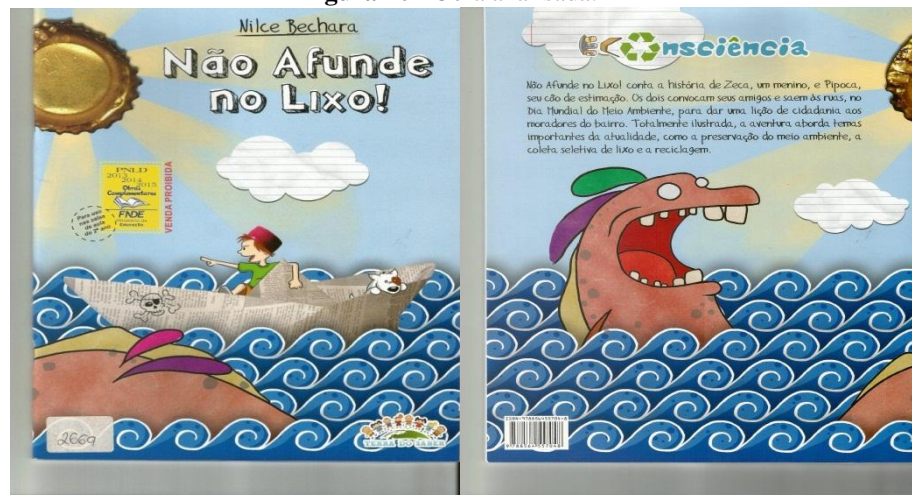
Nas dezenove obras analisadas foram identificadas, a relação sociedade-natureza, sob diferentes concepções as quais classificamos como: “antropocêntrica”, “utilitarista”, “biocêntrica”, “ecológica”, “antropomórfica”, integrativa e estética. Elas estão presentes de maneira isolada ou combinadas entre si.

a) “Concepção antropocêntrica”:

Segundo Mauro Grün (2011), a ética antropocêntrica se desenvolveu com a concepção de que o ser humano é o centro do mundo. Por ser dotado de inteligência, ele se reconhece como superior aos demais seres vivos e, por isso, tudo o mais que existe no mundo é em sua função. Segundo o autor, as raízes dessa ética se encontram no Antigo Testamento, sendo reforçada com o surgimento da ciência moderna. Ele afirma que os valores associados a essa perspectiva ética figuram entre as principais causas da degradação ambiental que culminou na crise que vivenciamos hoje. Grün propõe que devemos rever alguns valores ambientais que foram esquecidos ao longo do tempo, para que consigamos amenizar o que ele e outros autores consideram ser uma crise ambiental ou ecológica, como já exposto neste trabalho.

A “concepção antropocêntrica”, predominante na sociedade ocidental, está presente em cinco obras analisadas. Em duas delas o antropocentrismo foi identificado associado ao utilitarismo, reforçando-se mutuamente e em três obras a concepção antropocêntrica foi identificada associada ao antropomorfismo. A primeira obra é “Não afunde no lixo” (ver Figura 10) foi selecionada para uma melhor exemplificação da tendência antropocêntrica associada à concepção antropomórfica.

Figura 10– Obra analisada: 12



Fonte: Livro de Nilce Bechara

A narrativa intitulada “Não afunde no lixo” apresenta ilustrações compostas por desenhos grandes e coloridos, ocupando páginas inteiras. O texto em cada página é pequeno, a atenção do leitor volta-se mais para as imagens.

O texto aborda de maneira acrítica a questão do lixo (apenas sob o aspecto da coleta seletiva e reciclagem).

O enredo se desenvolve a partir de um sonho de Zeca (menino), em que ele via sua casa sendo coberta por lixo. Um monstro aparece para comer esse lixo. Ao acordar, ele e seu cachorro organizam um mutirão de limpeza de sua rua, juntamente com colegas e seus animais de estimação (denotando o antropomorfismo). Eles separam os lixos recolhidos para reciclagem, a rua fica limpa e ele consegue dormir sossegado.

Toda a sujeira do ambiente urbano da história foi produzida pelo ser humano, e a posterior limpeza, referida no conto, só ocorreu para privilegiar o próprio bem-estar dos humanos. Justamente, essa perspectiva do enredo é que reforça a concepção antropocêntrica nessa obra.

A segunda obra é “Seringueira”¹⁸ na qual identificamos a concepção antropocêntrica associada ao utilitarismo. A obra apresenta esta árvore em função exclusiva do ser humano: sua exploração econômica e utilização, ao longo da história. Isso é possível observar no excerto a seguir:

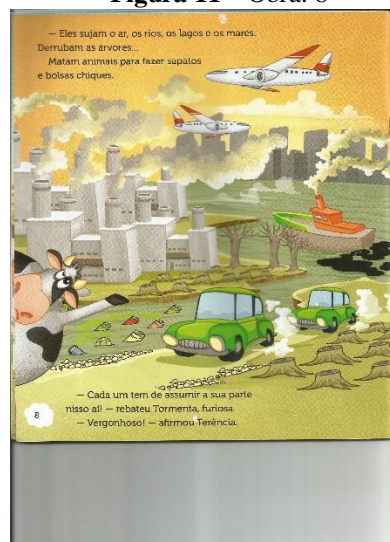
Foi o látex que chamou a atenção de alguns homens para esse pedaço da floresta no meio da Amazônia. Porque com ele se faz a borracha, produto importante, entre a metade do século XIX e começo do século XX, para o desenvolvimento tecnológico e econômico da sociedade (BARCINSKI, 2010, p. 10).

¹⁸ Esta obra será melhor apresentada ao ser abordada a “concepção utilitarista”.

A terceira obra é “A poluição tem solução”¹⁹ também identificamos essa concepção do antropocentrismo associada ao utilitarismo. O excerto que segue exemplifica essa concepção: “A poluição do rio é feita de um papel de bala na calçada, uma garrafa de plástico jogada que a chuva leva pro rio ...e a água fica suja.” (DOMENICO, 2009). Nesta obra a relação da sociedade com o ambiente (que no caso é o ambiente urbano) é apresentada a partir de impactos ambientais negativos (poluição do ar, poluição sonora, poluição da água) e, na sequência, ações opostas, apresentando um ambiente urbano mais equilibrado (em que há presença de áreas verdes) para o **ser humano** viver melhor.

“Tudo por causa do pum?”²⁰ é uma obra na qual a questão antropocêntrica é identificada por meio das imagens de destruição que o ser humano causou em nome do progresso (ver Figura 11). Seu enredo se desenvolve em torno do diálogo de uma vaca com suas amigas bovinas, denotando a concepção antropomórfica.

Figura 11 – Obra: 8



Fonte: Livro de Maíra Suertegaray

“Se o lixo falasse”²¹ é mais uma obra em que identificamos a concepção antropocêntrica associada ao antropomorfismo. O enredo da obra narra o relacionamento de um menino com uma latinha (antropomorfizada). O menino aprende com a latinha conceitos sobre a reciclagem. O antropocentrismo é identificado por meio de como o ser humano faz o descarte do lixo que produz, o que é exemplificado no excerto abaixo:

- Será que não percebem que as futuras gerações também irão necessitar desses mesmos recursos naturais? Os humanos vão acordar somente quando não aguentarem mais conviver com as montanhas de lixo que produzem... Já pensou se todos os outros

¹⁹ Esta obra será melhor apresentada no Anexo A da presente pesquisa.

²⁰ Esta obra será melhor apresentada ao ser abordada a “concepção antropomórfica”.

²¹ Esta obra será melhor apresentada no Anexo A da presente pesquisa.

animais produzissem tanto lixo quanto os humanos? O planeta não resistiria... – lamentou a embalagem plástica. (CARRARO, 2011, p. 6).

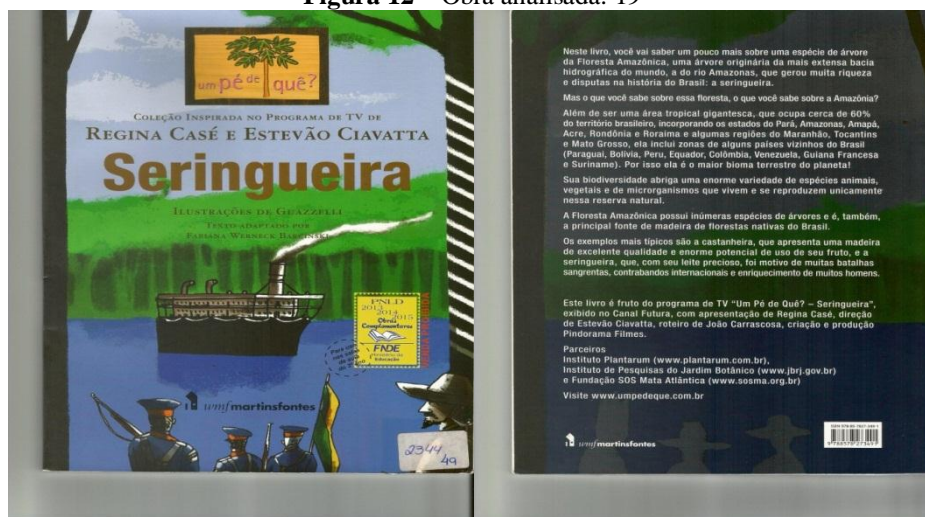
O homem é colocado como ponto de referência: o problema do planeta “não resistir” parece implicar mais nas futuras gerações humanas do que na de outros seres vivos. Inclusive esses e o elementos não vivos são denominados de “recursos naturais”.

b) “Concepção utilitarista”:

Conceber a natureza a partir de uma ética utilitarista significa considerá-la “apenas quanto ao seu valor de uso” (GRÜN, 2011, p.40). A “concepção utilitarista” traz a ideia de que tudo que existe na natureza, de alguma maneira, tem a utilidade de servir ao homem. Essa concepção geralmente se articula e reforça bastante a concepção antropocêntrica, que coloca o homem como centro de tudo. Na concepção utilitarista a natureza é objetivada para que o ser humano se *emancipe* dela, passando a não fazer parte da constituição da natureza como um todo. Assim, o ser humano faz da natureza um objeto de uso para si. Das dezenove obras, em cinco delas identificamos a “concepção utilitarista”, sendo que em quatro obras essa concepção aparece de forma preponderante. No entanto, consideramos que em uma o utilitarismo está voltado somente à sobrevivência, relativizando de certa forma essa concepção de uso, o que analisaremos mais à frente.

A seguir, será apresentada Seringueira (Figura12). Esta obra é um caso representativo de “concepção utilitarista” associada ao “antropocentrismo”.

Figura 12 – Obra analisada: 19



Fonte: Livro de Fabiana Werneck Barcinski

Nesta obra intitulada “Seringueira”, a autora aborda o ciclo da borracha na história do Brasil, apresentando a relação sociedade-natureza.

As ilustrações são compostas por fotos e desenhos de tamanhos variados, complementando o texto. Parte da obra se apresenta com aspectos de histórias em quadrinhos (HQ).

Sobre as HQ, Santos (2001), propõe que associar imagem a texto sempre é um facilitador de conceitos mais abstratos. Nesse sentido, Vilela (2012), afirma que este é um recurso muitas vezes utilizado para abordar conteúdo de História, normalmente composto de narrativas mais extensas. A HQ facilita a sintetização e conseqüentemente a abordagem dos conteúdos já que sua linguagem é simples e curta.

Os aspectos da história em quadrinho trazidos pela obra a torna um material lúdico, indo ao encontro do pensamento infantil típico da faixa etária a que se destina esta obra. Ao final, a autora relata questões sobre o consumo da madeira e o desmatamento na Amazônia.

O texto apresenta alguns aspectos biológicos da seringueira, mas, no contexto geral da narrativa, ela é apresentada em função do ser humano – sua exploração econômica e utilização – como se pode observar nos excertos a seguir:

Foi o látex que chamou a atenção de alguns homens para esse pedaço da floresta no meio da Amazônia. Porque com ele se faz a borracha, produto importante, entre a metade do século XIX e começo do século XX, para o desenvolvimento tecnológico e econômico da sociedade. [...]. E sabe o que eles faziam com o látex? Uma espécie de sapato impermeável, que os protegiam quando andavam pelos igarapés e igapós alagados da floresta, evitando que molhassem e machucassem os pés. [...]. Além de utilizar para confeccionar calçados, os índios utilizam o látex para ajudar a cicatrizar ferimentos, fazer flechas incendiárias e também para uma coisa que hoje em dia qualquer criança adora: bola. [...]. Foi assim que as seringueiras viraram objetos de cobiça (BARCINSKI, 2010, p.10- 12- 15- 22).

Também em outras duas obras a concepção utilitarista foi identificada, uma delas é “O Mundinho Azul”²² sendo exemplificada por meio do excerto a seguir: “Os homenzinhos precisam dela (*água*) o tempo todo, desde quando acordam até a hora em que vão dormir” (BELLINGHAUSEN, 2011, p.15) (grifo nosso).

Nesse excerto, a água é referida apenas pelo uso que o ser humano faz dela.

Em “Canteiro”²³ identificamos o utilitarismo associado ao antropomorfismo. Nos excertos que seguem é possível analisar estas concepções:

No meio do canteiro eu coloquei um vaso. E plantei uma rosa que cresceu feliz! Vem ver que linda rosa, rosa amarela, Rosa amarela que enfeita meu jardim! No meio do canteiro eu coloquei um vaso. E plantei muitas flores pra viver feliz! Vem ver que

²² Esta obra será melhor apresentada ao ser abordada a questão do “Valor Ético Utilitarista”.

²³ Esta obra será melhor apresentada no Anexo A da presente pesquisa.

lindas flores, de todas as cores, Flores tão queridas que enfeitam meu jardim!
(DAREZZO, 2012, s/p).

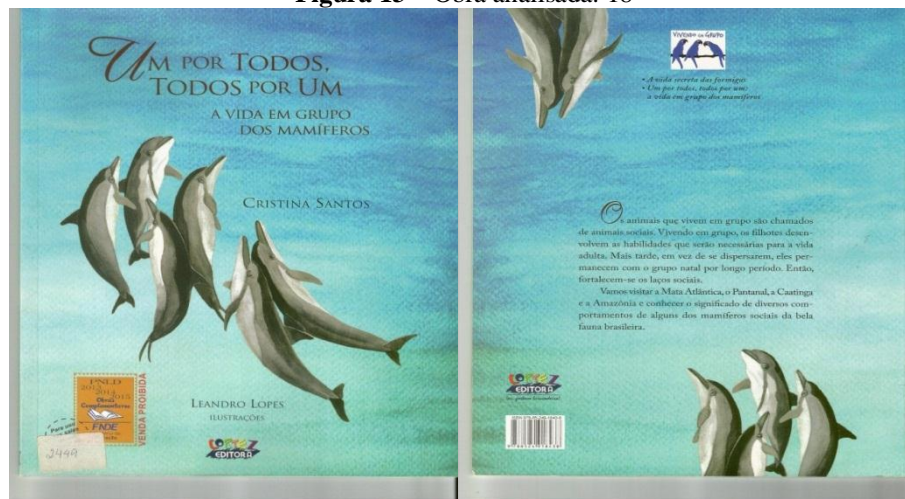
- “Concepção utilitarista”: para sobrevivência:

Ao analisar a concepção utilitarista, chamou-nos a atenção o fato de, em duas obras, constataremos uma relação entre a sociedade e a natureza se dando de maneira menos predatória. Estamos considerando, nesses casos, que observamos uma relação utilitária voltada à sobrevivência da espécie humana, mas que não se manifesta com uma degradação que impacta o ambiente de forma intensa, nem se destaca o lucro ou acúmulo de bens a partir dessa ação, mas, exclusivamente, a busca pela manutenção da vida humana.

Isso nos permite considerar que a concepção utilitarista não seria intrinsecamente equivocada, ao pensarmos na questão ambiental que assola o planeta, pois o ser humano, como toda e qualquer forma de vida, tem real necessidade de intervir e se utilizar de elementos da natureza para sua sobrevivência. O problema que devemos enfrentar é relativo ao grau dessa intervenção, que na forma desmedida em que ocorre na atualidade se mostra insustentável para a vida como um todo.

A “concepção utilitarista”, sob essa nuance, foi identificada na obra “Um por todos, todos por um”. Nela a concepção utilitarista para sobrevivência foi identificada articulada à “concepção ecológica” (mais marcante na obra). A Figura 13 refere-se à capa da obra citada.

Figura 13 – Obra analisada: 18



Fonte: Livro de Cristina Santos

A narrativa dessa obra mostra a interação do homem com a natureza, em um dos sete textos que compõem a obra em questão. As ilustrações, em forma de desenho, apresentam os animais em suas atividades em grupo, com seus hábitos, *habitats* e nomes científicos. Todas elas ocupam duas páginas, tendo, proporcionalmente, a equivalência dos textos.

O texto que aborda a vida dos golfinhos mostra uma relação, de certo modo, harmoniosa entre o ser humano e esse animal.

Mas os golfinhos não estão sozinhos nessa pescaria. Na praia e com tarrafa nas mãos, um grupo de pescadores aguarda o momento certo para lançar as redes. O movimento coordenado desses animais faz que os peixes nadem na direção dos pescadores. No momento certo, um dos golfinhos ergue a cabeça e bate na água. É um sinal que parece ter o seguinte significado: Os peixes estão perto de vocês. Joguem as tarrafas! (SANTOS, 2011, p.8).

O utilitarismo no sentido da sobrevivência foi identificado na obra, ao apresentar a pesca realizada pelos homens dos demais peixes presentes no mar.

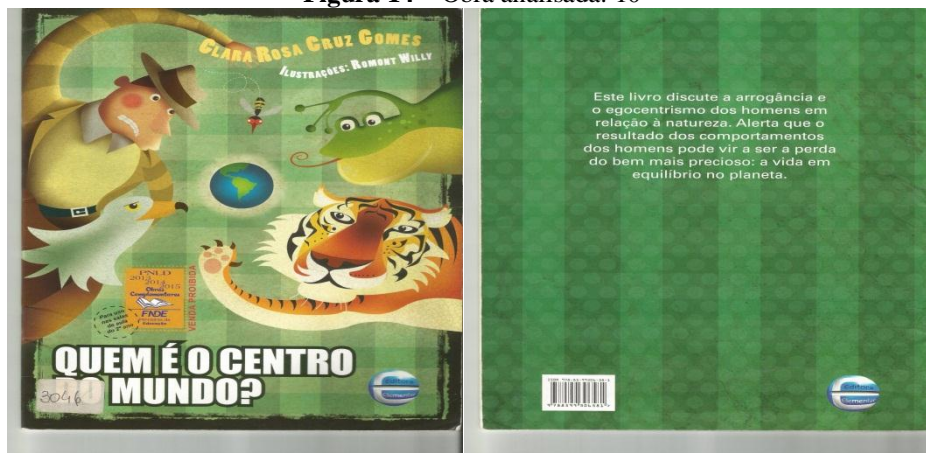
c) “Concepção biocêntrica”:

Segundo Pegoraro (2002), a “ética biocêntrica” se contrapõe à “ética antropocêntrica”. Sob a concepção da ética biocêntrica, a natureza tem seu valor intrínseco, não dependendo do parâmetro da utilidade para o ser humano para ser-lhe atribuído valor. O autor afirma que, segundo os adeptos dessa teoria “todas as espécies de vida têm, em si mesmas, a dignidade ontológica e axiológica” (PEGORARO, 2002, p.46). No entanto, vale ressaltar que para o autor, tanto a ética antropocêntrica como a ética biocêntrica são radicais, pois polarizam os elementos da relação ser humano-natureza, seja inferiorizando um, seja o outro.

A “ética biocêntrica” foi identificada apenas na obra que será apresentada na sequência. Essa concepção aparece associada ao antropomorfismo (que será apresentado no subitem e desta seção) e ao antropocentrismo. Nesse último caso, como contraposição à concepção “biocêntrica”, sendo que, ao final, o homem é considerado inferior aos demais seres da narrativa.

A obra será apresentada a seguir (Figura 14).

Figura 14 – Obra analisada: 10



Fonte: Livro de Clara Rosa Cruz Gomes

A obra apresenta os animais de forma antropomorfizada; traz figuras que ocupam duas páginas, bem coloridas, chamando bem a atenção para os mesmos.

A narrativa se desenvolve, mostrando que o mosquito se considerava o centro do mundo. Na sequência, aparece o sapo que se julga do mesmo jeito e come o mosquito. O mesmo ocorre com o gavião em relação ao sapo, e com o tigre em relação ao gavião, até que o homem aparece e, com a mesma concepção, mata a todos, causando desequilíbrio ambiental. Por não suportar mais esse desequilíbrio, o planeta (antropomorfizado), que não se achava o centro do mundo, destruiu o homem: “Um dia o planeta não aguentou e destruiu o homem” (GOMES, 2010, p.19).

Podemos considerar que a concepção biocêntrica se revela em sua radicalidade nessa mensagem final, ao colocar a superioridade do planeta em relação ao homem, o ser que foi colocado como o mais (e exclusivamente) pernicioso em termos de equilíbrio do ambiente.

Com isso, o texto faz uma crítica à visão do homem como ser superior, típica do antropocentrismo, abordando apenas o lado negativo da ação promovida pelo ser humano em sua relação com o planeta e suas possíveis consequências. Destacamos mais dois excertos que exemplificam a crítica ao antropocentrismo, com tendência à valorização do biocentrismo:

Um dia o homem matou o tigre. Ele também se achava o centro do mundo. [...]. O homem pensava que mandava no planeta Terra e que a chuva, o sol, o rio, a noite, o dia, as estrelas e a lua estavam sob seu domínio. Ele achava que a guerra era para ele conseguir dominar o mundo (GOMES, 2010, p.12-13).

Esta obra é um exemplo típico do que Pegoraro (2002) afirma sobre o radicalismo da concepção ecológica, ao se centrar aspectos positivos apenas na natureza.

d) “Concepção ecológica”:

Denominamos de “concepção ecológica” a que se aproxima da abordagem ecológica que, segundo Carvalho L.M. (2006, p.30), enfatiza “a possibilidade de análise da dimensão espacial e da contextualização dos fenômenos naturais em seu meio, enfatizando a interação de seus diferentes componentes”. Segundo o autor, em uma abordagem ecológica da natureza, os elementos que a compõe são apresentados de forma a considerar as relações que estabelecem entre si e não de maneira isolada, abordando apenas suas características (CARVALHO, L.M. 1999). Consideramos que essa concepção colabora para enfrentarmos os radicalismos da concepção antropocêntrica, em que os elementos da natureza são considerados a partir de sua subalternidade perante a figura humana, ao redor de onde tudo o mais gira. Na concepção ecológica os elementos da natureza são apresentados em sua relação uns com os outros e o ser humano é integrado a essa rede de relações.

Identificamos em cinco obras do *corpus* documental a “concepção ecológica”.

A primeira obra na qual identificamos a concepção ecológica é “Era uma vez uma gota de chuva”, que será apresentada para uma melhor exemplificação desta concepção (Figura 15).

Figura 15 – Obra analisada: 1



Fonte: Livro de Judith Anderson

No enredo da obra “Era uma vez uma gota de chuva”, identificamos a “concepção ecológica”. Ele se desenvolve em torno de uma professora que explica o ciclo da água.

As imagens ocupam toda a página, quando não, duas páginas, sendo disponibilizado bem mais espaço a elas que ao texto. Por meio das imagens, a obra demonstra situações nas quais aparece a relação sociedade-natureza, ao mesmo tempo que vão retratando o ciclo da água. Nos excertos a seguir, observa-se a descrição do ciclo da água e o caminho que ela percorre nesse ciclo:

Está chovendo. E a chuva é feita de muitas gotinhas de água. [...]. As gotas de chuva caem e penetram na terra, deixando-a encharcada e lamacenta. [...]. A água que escorre pelos canos e córregos vai para os lagos [...] e para o mar. [...]. A água quente se transforma em vapor, que sobe para o ar. É a chamada evaporação. Você não vê o vapor de água, mas ele está por toda a parte, espalhado no ar. [...]. O vapor de água sobe para o céu e lá em cima esfria. O ar frio transforma o vapor de água em gotinhas. Essas gotinhas formam as nuvens. [...]. As gotas de água que estão nas nuvens aumentam de tamanho e ficam mais pesadas. [...]. Quando pesam muito dentro das nuvens, caem em forma de chuva (ANDERSON, 2012, p. 4,12, 15, 18, 20, 21).

A relação sociedade-natureza aparece a partir de diversas situações ilustradas, inclusive em momentos de satisfação de criança e adulto ao brincarem com a água. A relação de animais com a água (natureza-natureza) também é apresentada. Nas imagens da Figura 16, podemos constatar situações de relação sociedade-natureza e natureza-natureza presentes na obra:

Figura 16 – Obra analisada: 1



Fonte: Livro de Judith Anderson

Identificamos esta perspectiva também na obra “Matar sapo dá azar”²⁴ que apresenta um problema ambiental causado pelo homem (de certa forma uma crítica ao antropocentrismo). Ela busca mostrar a importância do sapo para o equilíbrio ambiental - o equilíbrio que é mantido pelas relações entre os seres vivos - e que a intervenção inadequada do homem pode causar um desequilíbrio no ambiente.

Na obra “Pinga pingo pingado” identificamos a concepção ecológica articulada ao antropomorfismo. Como se observa nos excertos que fazem referência às figuras dos pingos de água que apresentam algumas formas humanas, além de o texto trazer as seguintes passagens:

Muitos que regariam as plantas. Outros que matariam a sede. Mais tantos que salvariam vidas. Vida sai em cada gota sem destino. Os rios ficam felizes. As plantas balançam. A festa começa. A natureza canta de alegria. A vida agradece. (LUTTEMBARCK, 2011, s/p).

²⁴ Essa obra será melhor apresentada no Apêndice A deste trabalho investigativo.

Em “Pingo d’água”²⁵, todo o ciclo da água é descrito por um pingo d’água, ou seja, a concepção ecológica também foi identificada articulada ao antropomorfismo, como observa-se nos excertos a seguir:

Sou um pingo-d’água. Semana passada, com a chuva que caiu, fui parar lá embaixo no chão. Fui puxado para dentro da terra; pelas raízes de uma árvore, virei parte de sua seiva e acabei brotando numa folha, [...] (SANT’ANNA, 2010, p.-6-7-8).

Na obra “Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos a “concepção ecológica” foi identificada em articulação ao utilitarismo para sobrevivência”, conforme já apresentada.

e) “Concepção antropomórfica”:

Embora já tendo feito referências a essa concepção, que identificamos junto às demais obras já apresentadas, nos centraremos aqui na concepção antropomórfica.

Antropomorfismo é definido por Abbagnano (2007) como: “[...] a tendência a interpretar todo tipo ou espécie de realidade em termos de comportamento humano, ou por semelhança, ou analogia com esse comportamento” (ABBAGNANO, 2007, p.68).

Entendemos que a antropomorfização denota uma maneira de o ser humano olhar para o *outro* (natureza), a partir de sua própria imagem, sua própria realidade. Nesse sentido, esse *olhar* traz imbuída uma concepção de que o outro é identificado como algo semelhante a ele.

Acredita-se que antropomorfismo tenha surgido no período Paleolítico, ou Idade da Pedra Lascada, cerca de dez mil anos a.C., pois o homem da época, através de registros de pinturas rupestres, atribuía características humanas a animais, comparando-se também a eles. Porém, o termo antropomorfização só começou a ser utilizado por volta da segunda metade do século XIX (VIZACHRI, 2014).

No que se refere à antropomorfização de animais, na literatura, este passa a ser visto como um ente dotado de ampla simbologia. Em geral, o animal representado propicia discussão sobre questões humanas e não humanas. A partir do final do século XX, observou-se que essa forma de representação ultrapassou a categorização de pano de fundo nas histórias, propiciando ao ser humano assumir a existência do *outro* e se enxergar no *outro*. Segundo Vizachri (2014), se olharmos os animais apenas como um outro *eu*, ignoraremos as questões inerentes ao próprio animal, estabelecendo-se uma relação fetichizada. “E isso é ignorar as relações culturais,

²⁵ Estas duas obras serão melhor apresentadas no Apêndice A deste trabalho investigativo.

sociais, históricas, ambientais que os produziram, tornando nula toda questão política que isto envolve” (VIZACHRI, p. 7115, 2014).

Em se tratando da educação ambiental, para Santos (2009) “a antropomorfização dos animais não humanos, apesar de representar uma possibilidade de envolvimento afetivo com o mundo animal, não garante que a “outridade” desses seres seja reconhecida nem considerada” (SANTOS, 2009, p. 96). E a autora completa, afirmando que:

Ao olharmos para os animais não humanos e os considerarmos a partir daquilo que nós somos, seja por meio da atribuição de características humanas como sentimentos e personalidades aos mesmos através dos recursos midiáticos, seja ao tentarmos tornar nossos animais de estimação verdadeiras crianças, estamos deixando de considerar os animais não humanos como “outros” que, independentemente de nossa existência, vivem e necessitam que sua existência seja garantida pelo que são e não por aquilo que nós seres humanos achamos que devem ser (SANTOS, 2009, p. 103).

Sob outro aspecto, nessa relação de antropomorfismo, torna-se possível olharmos os animais como um outro *eu* (o humano com outras características), pois neles estão expressas uma série de significados de como o humano deveria ser ou não. E é no sentido de expressar a voz humana, que vários autores tem feito uso da antropomorfização do animal não humano. É o caso das fábulas.

Considerando a possibilidade seja do envolvimento afetivo de um lado, seja de desconsideração pela outridade dos animais não humanos, a contribuição dessa concepção para os objetivos da educação ambiental, em termos de colaborar para a mudança do atual padrão de relação ser humano – natureza permanece uma questão em aberto.

Oito das dezenove obras analisadas trazem o elemento da natureza que está em evidência, em sua narrativa, de maneira antropomorfizada, seja em seu texto, imagens, ou em ambos.

A obra “Tudo por causa de um pum?”, de autoria de Maíra Suertegaray, traz um bom exemplo desse *corpus* de natureza (animal) antropomorfizada associada à concepção antropocêntrica (Figura17).

Figura 17 – Obra analisada: 8



Fonte: Livro de Maíra Suertegaray

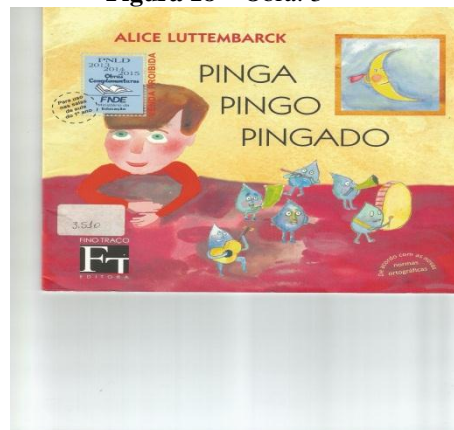
O enredo da obra se desenvolve em torno do diálogo de uma vaca com suas amigas bovinas. As ilustrações da obra são em forma de desenhos e os animais estão antropomorfizados. Elas ocupam uma página, sendo que uma delas ocupa duas páginas.

A vaca, protagonista da história foi para a cidade passar por uma consulta veterinária. Chegando lá, ela ouve uma discussão entre as pessoas sobre a questão do aquecimento global. Nessa discussão se atribui a maior parcela da responsabilidade do aquecimento global às flatulências bovinas.

Ao retornar ao campo a vaca leva essa informação às suas amigas, que ficam indignadas com o que ouvem. Em torno dessa discussão surge a imagem de um ser humano ruim por causar danos maiores ao ambiente que as flatulências bovinas.

As demais obras em que identificamos a concepção antropomórfica são: “Pinga pingo pingado” na qual o elemento água e os animais estão antropomorfizados em suas ilustrações, como é possível observar já na capa da obra (vide Figura 18).

Figura 18 – Obra: 3



Fonte: Livro de Alice Luttembarck

Nesta obra a antropomorfização também pode ser observada no texto, como mostra o excerto a seguir: “Sou um pingo-d’água. Semana passada, com a chuva que caiu, fui parar lá embaixo no chão” [...] (SANT’ANNA, 2010, p.-6-7-8).

Outra obra em que identificamos a antropomorfização é “A quarta-feira de Jonas”²⁶, quando o narrador se refere aos golfinhos: “Januária, Juvêncio, Juvenal e Júnior pareciam muito contentes, correndo e pulando com os novos amigos” (Acioli, 2010, p. 25).

“Canteiro” é mais uma obra que traz a antropomorfização podendo ser observada no excerto a seguir: “No meio do canteiro eu coloquei um vaso. E plantei uma rosa que **creceu feliz!** Vem ver que linda rosa, rosa amarela, Rosa amarela que enfeita meu jardim!” (DAREZZO, 2012, s/p) (grifo nosso).

“Quem é o centro do mundo?”, também traz o antropomorfismo em seu enredo, apresentado em articulação com a “concepção biocêntrica”. Outra obra é “Plantando árvores no Quênia” da qual extraímos esse excerto representativo da antropomorfização presente no texto: “Quando o solo está exposto – diz Wangari – está pedindo ajuda, está nu, e precisa ser vestido” (NIVOLA, 2010, s/p).

Na obra “Não afunde no lixo”, (já apresentada), pode-se observar o antropomorfismo no seguinte excerto: “Os cachorros vão ouvindo e vendo as cacas que seus companheiros fazem nas ruas” (BECHARA, 2011, p.22).

A obra “Se o lixo falasse” traz a antropomorfização de embalagens, que são personagens da história, não sendo assim, considerada na tabulação dos dados, pois não é um elemento da natureza.

f) Concepção integrativa:

A concepção integrativa foi assim denominada por nós, por observarmos textos de obras que apresentam uma relação entre a sociedade e a natureza no qual o impacto ambiental causado pelo grupo de seres humanos se mostra reduzido, integrando o ser humano à natureza. O utilitarismo se faz presente, como deve haver para a sobrevivência humana, porém, o respeito com o tempo e a vida da natureza se mostra tão importante quanto ao da vida dos seres humanos (nesse aspecto diferenciando-se do que denominamos de concepção utilitarista para sobrevivência).

²⁶ Esta obra será melhor apresentada no Apêndice A deste trabalho investigativo.

Esse tipo de relação ainda se mostra possível em certas culturas, nas quais a sociedade humana se vê como elemento constituinte da natureza e não separada dela. Não se evidencia uma cisão entre ser humano e natureza, como ocorreu nas culturas ocidentais, ditas civilizadas.

Em duas obras identificamos essa concepção integrativa. Em uma delas, “Txopai e Itôhã”, na qual são apresentadas concepções de uma cultura indígena brasileira.

A obra, em destaque a seguir, apresenta situações em que, como já dissemos, se observa uma relação utilitarista, mas de maneira mais equilibrada e respeitosa com relação a natureza, pois trata-se de um utilitarismo voltado à sobrevivência humana e em que destaca o respeito a sobrevivência da natureza também. A Figura 19 refere-se à obra “Txopai e Itôhã”, da autoria de Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz) e que descreveremos a seguir.

Figura 19– Obra analisada: 15



Fonte: Livro de Kanátyo Pataxó

A obra é escrita e ilustrada por um índio Pataxó. As ilustrações são feitas pelo e lembram desenhos infantis, em sua maioria apresentando elementos da natureza. São proporcionalmente maiores que o texto.

A narrativa se desenvolve a partir de uma lenda criada para justificar o surgimento do povo Pataxó. Segundo a lenda, na Terra só existiam animais, cada um com seu jeito de viver. Durante uma chuva, um pingo se transformou em um índio. Foi ele quem trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Ele viveu só, até que veio outra chuva, onde seus pingos se transformaram em outros índios. O primeiro índio que chegou passou seus conhecimentos aos demais e voltou para o céu.

A obra traz elementos da vida e cultura do povo Pataxó, apontando que o índio e a natureza são inseparáveis e vivem em harmonia: um faz parte do outro.

Como o ser humano tem que fazer uso da natureza para sua sobrevivência, de modo geral, o texto nos mostra uma relação de harmonia e equilíbrio entre ambos, onde, apesar de se usufruir da natureza, há um respeito ao tempo de seus ciclos. A ideia de preservação da natureza

está presente na obra. Eis um excerto que ilustra esse aspecto: “Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, a plantar, pescar e cuidar da natureza” (KANÁTYO PATAXÓ, 2012, p.13). Esta obra, elaborada a partir da lenda da criação do povo, lida com a dimensão mítica presente na cultura Pataxó. Segundo Viveiros de Castro (1985), o mítico é um discurso performático gerado por xamãs e que é reproduzido pela coletividade para explicar sua origem e criação sendo comum a comunicação entre os humanos e espíritos e seres da floresta num plano sobrenatural. O enredo desta obra traz o mítico de maneira expressiva. E, nesse contexto, seres humanos e não humanos são tratados de forma equivalente, sem relação de subalternidade de um para com o outro.

A segunda obra que apresenta a concepção integrativa é “Pigmeus: os defensores da floresta”²⁷, se faz presente concepções sobre pigmeus africanos. Nesta obra podemos identificar essa integração do homem e a natureza neste excerto: “Vivemos em estreita harmonia com a natureza, colhendo e recebendo o que ela nos oferece. Nada é desperdiçado. Nada é destruído. Destruindo a mata estaríamos destruindo a nós mesmos” (BARBOSA, 2011, p.18).

g) Concepção estética:

A apreciação estética refere-se à capacidade humana de superar o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo, buscando a essência das coisas e a interação do ser humano com o mundo. A estética provoca as sensibilidades, afetividades, capacidades imagética e criadora e, ao fazê-lo, pode despertar o senso ético do ser humano (MARIN, 2006). Segundo a autora, o despertar estético se faz urgente, já que a percepção do ambiente passa pela sensibilidade estética.

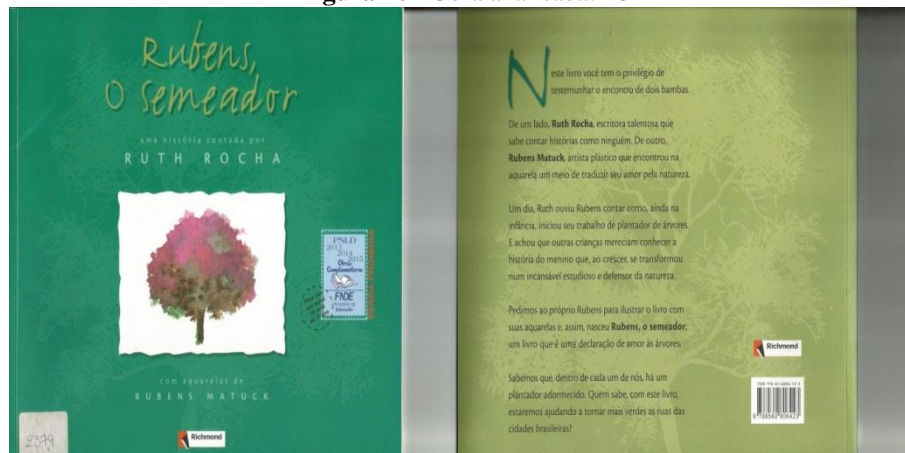
Em se tratando de valores estéticos referente à natureza, Bonotto (2012) afirma que:

[...] a experiência estética frente à natureza pode significar uma possibilidade de relação ser humano - natureza desinteressada, oposta à visão sujeito - objeto, de caráter reducionista e utilitário, estimulada pela ciência moderna. A apreciação estética nos permitiria ampliar nossa apreensão da natureza, pois esta não ficaria restrita ao olhar analítico (p.49).

Identificamos uma obra em que essa concepção se destaca de modo significativo: trata-se da obra “Rubens, o sementeiro”, de Ruth Rocha, (ver Figura 20). Seus excertos nos possibilitam a observação da valorização estética, por prazer desinteressado, para uma contemplação e admiração da natureza. Sem maiores interesses, contrariamente ao modo com que elementos ou paisagens são valorizados por serem úteis por uma razão qualquer.

²⁷ Esta obra será melhor apresentada no Apêndice A deste trabalho investigativo

Figura 20– Obra analisada: 16



Fonte: Livro de Ruth Rocha

A narrativa trata de uma história verídica vivida pelo ilustrador. Suas ilustrações são em forma de aquarela. Todas elas se referem às árvores, frutos, sementes ou flores de árvores e estão em igualdade com os textos, na composição da obra. Ora elas complementam o que foi dito, ora trazem informações complementares com suas legendas.

A obra se inicia com o narrador relatando que quando ele era criança seus professores explicavam sobre a importância das árvores. Identificamos a concepção utilitarista se evidenciando na justificativa dada para a necessidade de “preservar as áreas verdes e os mananciais”: sempre em função de sua importância para a manutenção de condições que, quando explicitadas, referem-se aos seres humanos (madeira para construção e para a indústria). Nenhuma referência é dirigida aos demais seres vivos, nem é feita qualquer referência aos seres vivos presentes nas áreas verdes e mananciais, que teriam, assim como nós, direito à vida. Nesse sentido podemos interpretar que todas as demais alusões (purificação do ar, preservação da umidade, equilíbrio do clima) indiretamente acabam sendo associadas aos seres humanos.

Um dia, ao caminhar com sua mãe por uma rua do bairro, pela qual não passavam rotineiramente, ele observou o quanto aquela rua era bonita, por ser arborizada. Ele concluiu que naquela rua deveriam morar apenas pessoas ricas. Ao saber que não, ele ficou muito surpreso e, ao retornar à sua casa passou a desejar que sua rua também fosse como aquela. Os excertos comprovam o encantamento do personagem:

Era uma rua linda, cheia de árvores plantadas, uma alameda; e as copas se juntavam em cima, formando um túnel. [...]. Eu fiquei encantado: - Mãe – eu disse- que rua tão bonita! Deve ser de gente muito rica! Eu então contei a meu pai a história da rua, que era tão linda só porque tinha uma porção de árvores plantadas (ROCHA, 2011, p.7-8).

Daí em diante, ele fez de tudo para plantar uma árvore (a primeira de uma arborização que ele fez em todo o bairro). O que nos chama a atenção nessa obra é o fato de ela apresentar,

como mola propulsora com que se desenrola o enredo, a apreciação estética do ambiente (rua arborizada). Desde o início da história até o final dela, a apreciação estética do ambiente e das árvores se mostra bastante significativa para o narrador, apesar de a “concepção utilitarista” ter aparecido de forma secundária, no início de sua vida escolar. Os excertos seguintes comprovam essa apreciação:

Quando abro a janela da frente e vejo a fileira de árvores que percorrem todo o meu quarteirão e continuam no quarteirão seguinte, no seguinte e no seguinte... quando vejo a passagem das estações, o tempo das folhas verdinhas, o tempo das flores, o tempo em que as folhas caem, os pássaros, as abelhas, os insetos, sinto-me feliz por ter feito o que fiz. [...]. Estão distribuindo árvores por toda parte, tornando nossa cidade mais saudável, mais bonita e certamente, muito feliz! ((ROCHA, 2011, p.35-36).

Nessa obra, a apreciação estética é o que se destaca, ficando evidenciado no enredo, que a partir da apreciação estética das árvores o protagonista desenvolveu a ética do cuidado e foi levado à desenvolver uma atitude política (ação individual) de trabalhar pela arborização do bairro.

5.1.2.1 Concepções de relação sociedade-natureza: síntese

Para uma melhor visualização dos resultados encontrados sobre a relação sociedade-natureza, no Quadro 3 indicamos as diferentes concepções que identificamos nas obras analisadas.

Quadro 3 - Concepções de relação sociedade-natureza

Concepção de Relação Sociedade-Natureza		Quantidade de Obras
Antropocêntrica (5)	E utilitarista	2
	E antropomórfica	3
Utilitarista (5)	Para sobrevivência e ecológica	1
	E ecológica	1
	E antropocêntrica	2
Biocêntrica (1)	E antropomórfica	1
Ecológica (5)	E antropomórfica	2
	Sem associação a nenhuma outra concepção	2
	E utilitarista para sobrevivência	1
Integrativa (2)	Sem associação a nenhuma outra concepção	2
Estética (1)	E utilitarismo	1
Antropomórfica (8)	Associadas à alguma das concepções descritas acima	8
Questiona o antropocentrismo		1

Fonte: a autora

Pelo quadro acima podemos observar que as concepções “antropocêntrica” e “utilitarista”, geralmente articuladas, se sobressaem às demais, totalizando onze obras (contabilizando duas outras concepções que estão associadas ao utilitarismo). Esses dados confirmam o que trouxemos em nossa fundamentação teórica sobre a predominância dessas

concepções de relação sociedade-natureza, que vivenciamos de forma mais acirrada, a partir da modernidade e sobre a Literatura Infantil ser um meio de a sociedade transmitir seus valores e concepções hegemônicas. Ao mesmo tempo, o acervo permite identificar que há obras (ou aspectos de obras) que se contrapõem a essa tendência, apontando outras formas de se conceber essa relação, indicando outras possibilidades de relação sociedade - natureza, de interesse para quem deseja trabalhar com ela.

5.1.3 Valores éticos e estéticos e as concepções a eles associadas

Partindo do princípio de que valorar é uma atitude humana (FRONDIZI, 2005), a relação entre a sociedade/ser humano e a natureza é estabelecida a partir dos valores que a sociedade constrói sobre a natureza como já apontaram Bornheim (1985) e Gonçalves (1989). E, considerando que criar concepções é, segundo Giordan e Vecchi (1996), um processo pessoal de construção mental do real, elaborado por meio de uma representação de um saber que se desenvolve nas relações com o outro, constituindo um quadro de significação que é atualizado por situações vividas pelo indivíduo, percebemos que os valores são elementos constitutivos das formas de concebermos o mundo.

Nesse sentido, em relação aos valores, foi possível identificar a presença de valores éticos e estéticos em dezesseis obras do *corpus* documental.

Os valores éticos estão relacionados aos padrões de conduta mais adequados na relação sociedade-natureza, ou seja, eles são constituídos na relação do dever do ser humano com o outro, no caso a natureza. Estes foram identificados relacionados às concepções éticas do “cuidado”, ou a partir do “utilitarismo” e, no caso de uma obra, de uma ética antropocêntrica relacionada exclusivamente aos seres humanos.

Em se tratando dos valores éticos abordaremos o valor “ético do cuidado” já defendido por Buxarrais (2006). Segundo a autora, a concepção da “ética do cuidado” e/ou “da responsabilidade” se estabelece em um processo de ação humanitária, de solidariedade e compromisso com o outro. É um cuidado motivado pela compaixão, ou, segundo considera Jonas (2006) ao se referir à natureza, trata-se de uma “[...] solidariedade recém-revelada pelo perigo comum que ambos correm [...]”, que “[...] nos permite descobrir novamente a dignidade própria da natureza, conclamando-nos a defender seus interesses para além dos aspectos utilitários” (JONAS, 2006, p.230). O autor ressalta o aspecto de preservação ou proteção presente nessa ética.

Nesse sentido, Marin (2007) afirma que essa ética se baseia em olhar para o outro que nos motiva, de forma a nos retirar de nossas posturas individualistas e nos fazer entender nosso papel social e coletivo.

Compreendemos, então, que a “ética do cuidado” ou da “compaixão” se relacionam a uma ação humana de respeito, solidariedade e compromisso com o outro. Diferentemente dessa concepção, o valor ético utilitarista resulta de um processo de valoração em que se concebe e, em consequência, se procura preservar algum elemento da natureza, por exemplo, pelo fato de o elemento em questão ser útil ao homem: o valor lhe é atribuído em função de sua utilidade.

Em se tratando de nossa relação com a natureza, os valores éticos estão relacionados aos padrões de conduta considerada mais adequada na relação sociedade-natureza, ou seja, eles são constituídos na relação do dever do ser humano com o outro, no caso a natureza.

Quanto aos valores estéticos, para compreendê-los, nos apoiamos em Marin (2006), que afirma que: “a percepção que o ser humano tem da natureza, a partir da experiência estética, supera a rigidez e a vontade de domínio, devolvendo-lhe a condição de conaturalidade com seu meio, seu espaço” (MARIN, 2006, p.286). A autora ainda afirma que a estética propicia ao ser humano se reencontrar nas coisas, na natureza, no mundo, tendendo a valorizá-las, uma vez que está em unidade com elas, e não pela utilidade que podem significar. Para a autora, a estética “abre perspectivas autônomas podendo levar o ser humano a se emancipar daqueles valores que, pela razão ou pela heteronomia de um imaginário social, são-lhe incutidos como necessidades”. A partir da experiência estética, portanto, atribuímos valor estético aos elementos, não valorizando-os pela utilidade, mas por eles mesmos enquanto outro que esteticamente nos sensibiliza.

A autora defende que na “ética da compaixão” podemos buscar reflexões condizentes com a “ética da essência”, concluindo que esta “brota no humano, não como um condicionante moral predeterminado, mas como condição da sua existência, fundindo novos valores”.

Contextualizando com suas assertivas, a autora propõe que “a educação ambiental pode servir-se da linguagem simbólica da arte, na medida em que seus sistemas simbólicos dizem muito da relação ser humano-natureza” (MARIN, 2006, p.286).

Para melhor clarificar a questão valorativa, abordamos primeiramente o valor ético, sob a perspectiva do “cuidado” e/ou “da responsabilidade” (presente em sete obras), defendido por Buxarrais (2006) como sendo um cuidado/responsabilidade com o outro. E o valor “ético utilitarista” já apontado por Grün (2011), (presente em seis obras), visto que esses são os valores que mais foram identificados nas obras analisadas. Os demais valores e as concepções que identificamos associadas a eles como: “no sentido de ter ou não que fazer algo” (em duas obras),

“preservação” (em uma obra), “não impactar negativamente” (em uma obra), “só entre os seres humanos” (em uma obra) não serão aqui tratados por serem identificados em pequena quantidade. Cabe lembrar que há obras que apresentam mais que uma concepção para um mesmo valor.

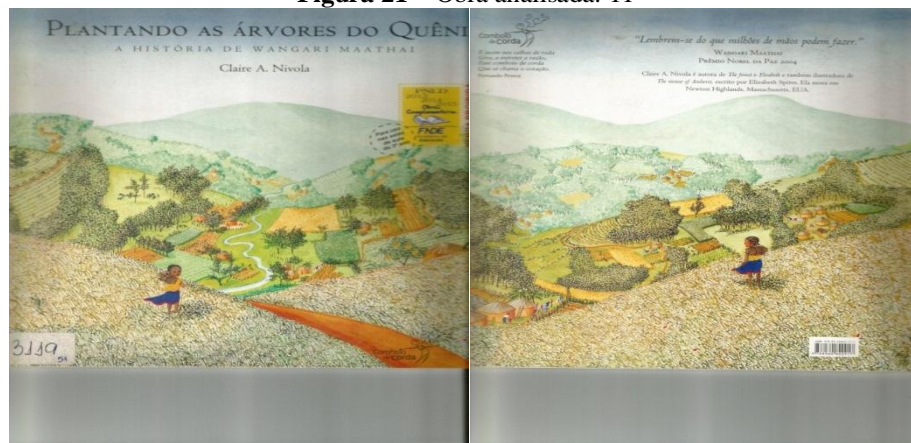
5.1.3.1 Valor Ético

a) “ético do cuidado”:

O “valor ético do cuidado” que segundo Buxarrais (2006), se estabelece em um processo de ação humanitária de solidariedade com o outro, está presente em sete das dezenove obras analisadas.

Escolhemos para melhor ilustrar esta valoração a obra “Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai”, nesta obra, o compromisso com o outro, é com o outro natureza (Figura 21).

Figura 21 – Obra analisada: 11



Fonte: Livro de Claire A. Nivola

Trata-se da história verdadeira de uma mulher (Wangari Maathai) que saiu de seu país (Quênia) por cinco anos, para estudar nos Estados Unidos, e, quando retornou, o encontrou devastado devido à prática da agricultura comercial de exportação que ali se desenvolvera. Segundo o texto, ela iniciou um trabalho de conscientização com a população local voltado ao reflorestamento da região, o que lhe rendeu o prêmio Nobel da Paz, em 2004.

As ilustrações são feitas por meio de desenhos que mostram a paisagem, conforme vai sendo apresentada pelo texto, reforçando as informações textuais. Elas ocupam muito mais espaço que o texto e são bem coloridas.

Na obra identificamos concepções e valores diversos, que estão apresentados no Apêndice A deste trabalho, porém, o que nos chamou mais a atenção foi a presença da “ética do cuidado”, já que na maior parte do enredo se observa a protagonista tentando recuperar o

que foi destruído, desenvolvendo ações coletivas, mas referindo-se aos elementos da natureza de forma sensível, como nos mostra o excerto abaixo: “Quando o solo está exposto – diz Wangari – está pedindo ajuda, está nu, e precisa ser vestido. É a natureza da terra. Precisa de cor, precisa de sua roupagem verde” (NIVOLA, s/p) Esse outro trecho é mais explícito quanto ao tema ética do cuidado: “Mais que tudo, *ela ensinou a cuidar* dos brotos como se fossem bebês, molhando-os duas vezes por dia para ter a certeza de que cresceriam fortes” (NIVOLA, 2010, s/p. Grifo nosso).

“A quarta-feira de Jonas”, traz este valor ao indicar momentos em que os seres humanos – no caso o menino protagonista da história e o biólogo envolvido com os golfinhos que frequentavam a praia – demonstram cuidado com o ambiente para que os animais não sejam prejudicados. A valoração desses animais se dá, portanto, não porque eles são importantes para os seres humanos, mas por eles mesmos, indicando o valor intrínseco atribuído a eles. No excerto a seguir a palavra “cuidado” parece indicar essa perspectiva: também por este excerto: “O biólogo que cuidava dos golfinhos contou o que aconteceu” (Acioli, 2010, p.16).

Na obra “Canteiro”, em vários textos são trazidos assuntos diversos, sendo que, em alguns deles, é possível identificar o processo de valoração atribuindo um valor ético a partir dessa perspectiva “do cuidado”, como no excerto a seguir: “Os animais domésticos são aqueles que podem morar na sua casa, como gatos e cachorros. Eles nos fazem companhia e nos trazem alegria. Mas atenção, eles precisam de cuidados, comida, espaço e carinho (DAREZZO, 2012, s/p).

“O menino e a gaiola”²⁸ é outra obra na qual identificamos o valor “ético do cuidado” quando, no fim da narrativa, o menino, sensibilizado após ver vários animais – inclusive o ser humano - em condição de aprisionamento, solta o pássaro que havia engaiolado no início da história para que este retorne ao seu habitat.

Na obra “Txopai e Itôhã”, identificamos também a valoração de elementos da natureza, a partir dessa perspectiva “ética do cuidado”, podendo ser identificada neste excerto: “Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, a plantar, pescar e cuidar da natureza” (KANÁTYO PATAXÓ, 2012, p.13).

Em “Rubens, o sementeiro” também identificamos o valor do cuidado nas ações que o protagonista desenvolveu com sua primeira árvore plantada.

²⁸ Esta obra será melhor apresentada no Apêndice A deste trabalho investigativo.

Já, na obra “Pigmeus: os defensores da floresta” esse cuidado se evidencia no excerto a seguir: “Vivemos em estreita harmonia com a natureza, colhendo e recebendo o que ela nos oferece. Nada é desperdiçado. Nada é destruído.” (BARBOSA, 2011, p.18).

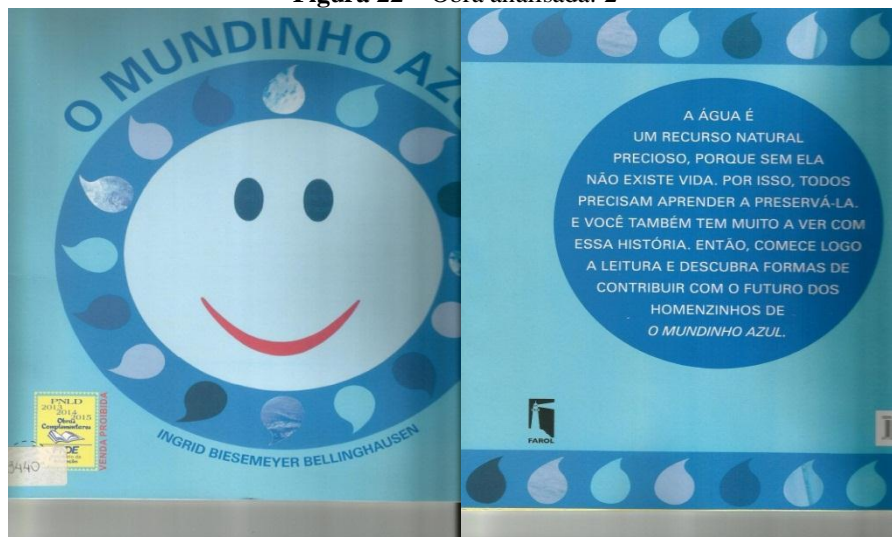
b) “ético utilitarista”:

Sob a égide deste valor procura-se preservar algum elemento da natureza, por exemplo, pelo fato de o elemento em questão ser útil ao homem, ou seja, atribuímos a um elemento valor devido sua utilidade ao ser humano.

O valor “ético utilitarista” foi identificado em seis das dezenove obras analisadas.

A obra “O Mundinho Azul”, de Ingrid Beisemeyer Bellinghausen, exemplifica essa justificativa para a valoração ética do nosso planeta (Figura22).

Figura 22 – Obra analisada: 2



Fonte: Livro de Ingrid B. Bellinghausen

A narrativa se desenvolve em um *mundinho azul* no qual os homenzinhos que o habitam cuidam da água, pois sabem de sua importância para sua vida. Suas ilustrações são simples e grandes, ocupando um espaço muito maior que o texto.

No texto identificamos a concepção utilitarista, denotada no excerto a seguir: “Os homenzinhos precisam dela o tempo todo, desde quando acordam até a hora em que vão dormir” (BELLINGHAUSEN, 2011, p.15). Também identificamos a concepção ecológica.

O texto apresenta uma convivência, de certa forma, mais harmoniosa entre sociedade e a natureza, mostrando uma outra possibilidade de nos relacionarmos com o planeta, além da forma antropocêntrica/utilitarista radical tão presente em nosso cotidiano.

A afetividade se faz presente na obra, a partir de uma linguagem que usa diminutivos (desde o título), por exemplo.

Outras obras nas quais identificamos o valor “ético utilitarista” foram: “A poluição tem solução”, “Canteiro”, “Matar sapo dá azar”, “Rubens, o semeador” e “Seringueira”.

5.1.3.2 Valor estético:

O valor estético presente nas obras literárias pode significar ao leitor um despertar para a sensibilidade, para a educação dos sentidos, como sugere Duarte Junior (1988). Entendemos a presença dessas obras como um passo importante para que passemos a olhar o outro, no caso a natureza com maior sensibilidade, observando e considerando suas características próprias, seu valor intrínseco.

De acordo com Marin e Oliveira (2005), o ser humano tem a necessidade de ultrapassar a questão conceitual, desenvolvendo novas percepções sobre o que se vivencia e é nesse momento que a experiência estética se faz presente. Nesse sentido, o exercício de valoração estética se faz necessário para a possibilidade da construção de uma relação sociedade-natureza mais sensível ao outro, observando suas características e atribuindo-lhe valor intrínseco.

Para uma melhor exemplificação do valor estético que se dá de maneira desinteressada, por puro prazer de contemplar a natureza e não no sentido de apenas alegrar/entreter o homem, sendo-lhe útil, citamos a obra 16, “Rubens, o semeador” (Figura 20) já que esta é o melhor exemplo que consta neste *corpus* documental para apresentar esse valor (vide concepção estética ou o Apêndice A, onde a obra está explicitada).

Outras obras nas quais identificamos o “valor estético” estão apresentadas no Quadro 4.

5.1.3.3 Valores Éticos e Estéticos e as concepções a eles associadas – síntese

Assim estão dispostas as obras analisadas e os valores éticos e estéticos identificados a partir de seu enredo.

Quadro 4: Obras e os valores éticos e estéticos identificados.

Obras nas quais ambos os valores: éticos e estéticos, foram identificados	Obras nas quais não foram identificados valores	Obra em que identificamos um contra valor ao que a sociedade valora frente à natureza (uso abusivo e destruição dos elementos da natureza)	Obras onde apenas o valor ético foi identificado (sob diferentes concepções)
Era uma vez uma gota de chuva	Um por todos, todos por um	Tudo por causa do pum?	O Mundinho Azul
A quarta-feira de Jonas	Pingo d'água		Pinga pingo pingado
Canteiro			O menino e a gaiola
Txopai e Itôhã			Quem é o centro do mundo?
Plantando árvores no Quênia			Matar sapo dá azar
Pigmeus: os defensores da floresta			Seringueira
Rubens, o semeador			Não afunde no lixo
Se o lixo falasse			
A poluição tem solução			

Fonte: a autora

O Quadro 4 dá-nos um panorama geral de todas as obras analisadas com os valores identificados em seu textos, facilitando a compreensão do que estamos expondo. Faz-se necessário afirmar que em todas as obras nas quais o valor estético foi identificado, essa apreciação se dá de maneira desinteressada, por puro prazer de contemplar a natureza, porém, a obra “Canteiro” que apresenta textos diversos, identificamos ambos os “valores estéticos”: desinteressado e utilitarista (no sentido de apenas alegrar/entreter o homem, sendo-lhe útil). O fato de encontrarmos mais de uma concepção de um mesmo valor em uma mesma obra é justificável, pois segundo Araújo (2007), as características de nosso sistema valorativo são relativamente flexíveis e maleáveis, e podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências, conforme já afirmado neste trabalho. Nesse sentido, Puig (1998) afirma que nossos valores são múltiplos e podem ser inclusive contraditórios.

No Quadro 5 apresentamos os valores identificados e as concepções a eles associados.

Quadro 5 - Valores e as concepções a eles associados:

Valores e suas Concepções		Quantidade de Obras
Ético	Cuidado	7
	Utilitarista	6
	No sentido do dever de ter ou não que fazer algo.	2
	Preservação	3
	Não impactar negativamente	1
	Só entre os seres humanos	1
Estético	Desinteressado (por pura apreciação)	9
	Utilitarista	1
Não explicitam valores		2
Contra valor – “falta de ética”		1

Fonte: a autora

Sem deixar de considerar que analisamos apenas uma pequena amostra de obras de Literatura Infantil, mas também considerando que a Literatura Infantil é uma das formas de manifestação social, ao analisar o Quadro 5, a nosso ver, entendo que este nos traz um resultado otimista em relação aos valores predominantes na sociedade atual. Neste *corpus* documental houve predomínio nas obras do valor “ético do cuidado” (sete obras) e um número expressivo envolvendo do “valor estético” desinteressado, por pura apreciação da natureza (nove obras), que podem inspirar a revisão, pela sociedade, de seus valores perante a natureza.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais deste trabalho investigativo, é necessário lembrar que o processo educativo não é neutro, ele é constituído de valores, objetivos e ideologias. Nesse sentido, ele pode conservar a ordem social, reproduzindo-a como está, ou desempenhar um papel renovador, rompendo com essa ordem, em busca da emancipação, como sugere Carvalho L.M. (2006).

Assim também se dá com a pesquisa, conforme defendem Lüdke e André (1986). É o caso deste trabalho. Como professora do Ensino Fundamental, me interessei por essa investigação ao perceber a influência que os livros de Literatura Infantil exercem sobre as crianças na sala de aula, e aprofundando os estudos em EA, me perguntei como esses livros poderiam estar contribuindo, ou não, para essa educação, de forma que eu e outros professores pudéssemos utilizar esse material de maneira mais proveitosa.

O objetivo desta pesquisa foi de identificar o conteúdo axiológico relativo à natureza e à relação sociedade-natureza presentes em livros de Literatura Infantil, caracterizando as concepções a partir das quais a valoração é apresentada. Para tanto, analisamos dezenove obras dos “Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento”, período 2013/2015, que se propõem a trabalhar com questões relativas à temática ambiental.

A importância desse acervo, que faz parte do PNLD, reside no fato de que ele tem circulação nacional, sendo que, segundo dados do próprio MEC, todas as escolas públicas que se cadastraram no Programa em 2012, receberam os acervos. Sendo assim, o *corpus* documental aqui definido é acessível a milhares de pessoas em todo Brasil, o que, a nosso ver, implica em uma ação ampla e, portanto, merece um exame atento a respeito do conteúdo que veicula.

O empréstimo deste material se deu em uma escola municipal de Rio Claro, interior de São Paulo. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, buscamos analisar cada obra à luz de nossos referenciais teóricos, focando a dimensão axiológica da EA.

Em se tratando das análises, encontramos os seguintes elementos da natureza sendo valorados: água (em sete obras), o animal (em sete obras), a árvore, mata ou floresta (em cinco obras), o ar (em três obras) e o ambiente urbano (em três obras).

Ainda buscando respostas para as questões de pesquisa, ao término das análises, das dezenove obras investigadas, a concepção antropomórfica, antropocêntrica e/ou utilitarista, seguidas da ecológica (associadas ou não) predominaram na relação sociedade-natureza

presentes nas obras analisadas. As demais concepções como a biocêntrica, integrativa e estética (associadas ou não) se fizeram presentes de maneira menos enfática.

Apesar do predomínio da concepção antropocêntrica/utilitarista, já esperado, em função de sua hegemonia em nossa sociedade atual, conforme já indicado no referencial teórico que subsidia este trabalho, esse resultado nos surpreendeu no sentido de encontrarmos outras concepções de relação sociedade-natureza e de valores (ético do cuidado e estético por simples prazer) presentes nessas obras e que, conseqüentemente, estão chegando às crianças brasileiras por intermédio da escola. Diante de nossas preocupações com as questões de ordem ambiental, em que estamos buscando contribuições no sentido de melhoria nos padrões de relação da sociedade-natureza, procurando valorar a natureza mais por seu valor intrínseco, essas obras, nas quais identificamos essas concepções e valores, mostram ser uma possibilidade de trabalho em EA nas escolas.

Os valores éticos e/ou estéticos relativos aos elementos da natureza são identificados em dezesseis das dezenove obras analisadas. Embora se considere que os seres humanos, em nossa sociedade contemporânea, desenvolveram uma concepção utilitarista da natureza, destituída de valores, esses valores sempre estão presentes nessa relação.

Questionamos o quanto a necessidade de revisão de nossa relação sociedade-natureza, se estiver calcada em uma concepção utilitarista, pode levar à valorização ética restrita a essa concepção, nos perguntando até que ponto ela pode ser suficiente para alterar o padrão vigente, que se mostra insustentável. Nesse sentido, chama-nos a atenção as obras nas quais os valores estéticos são encontrados, implicando em uma concepção que se afasta desse utilitarismo.

Vale ressaltar que identificamos uma diversidade de concepções e valorações. Também, em função de diferentes concepções e valores estarem presentes, muitas vezes em uma mesma obra, tal fato levou-nos reconhecer a complexidade que envolve a dimensão valorativa. Puig (1998) afirma que, no “âmbito cultural das sociedades plurais, convivem múltiplos e distintos valores”. E prossegue: “Valores inclusive contraditórios que de modo inevitável tendem a criar desconcerto e desorientação nos sujeitos” (PUIG, 1998, p.37).

No tocante à Literatura Infantil, reafirmamos o quanto esta é uma expressão artística da sociedade que oferece elementos para que a criança possa compreender melhor a realidade que a cerca, possibilitando que estabeleça uma relação em que seja possível conhecer, se sensibilizar e ampliar seu mundo.

Sendo assim, e ressaltando que a Literatura Infantil é permeada de valores sociais, se os valores ambientais, inerentes a certas obras, forem voltados para uma relação predominantemente antropocêntrica, não oferecerão elementos para que a criança possa

desenvolver outra concepção e/ou construir valores mais desejáveis em termos ambientais. Porém, consideramos que, se a criança desfrutar, ao longo de sua infância e juventude de uma literatura que a enriqueça em termos de outras possibilidades, em termos de relação entre o ser humano e a natureza, estaremos ampliando as probabilidades dela desenvolver uma concepção mais sensível, ou seja, que consiga olhar para o outro, seja ele humano ou não humano, considerando suas características e valor intrínseco.

Por compreendermos que os livros destinados às crianças não são isentos em seus conteúdos das tensões inerentes ao tempo histórico, sabemos que sua conexão com a temática ambiental, de forma crítica, não se constitui tarefa simples. Para tanto, entendemos que essa não é uma tarefa exclusiva do professor/educador, mas, sim, um trabalho coletivo do Estado, família, escola, comunidade, entre outros grupos sociais que se envolvem com a educação das crianças.

Consideramos que ao professor, devido à especificidade de seu trabalho, cabe demonstrar a riqueza de possibilidades interpretativas que se encontram nos livros infantis, a partir de seu conteúdo, mas ele pode ir além da função artística, que é a função primeira da Literatura Infantil, pois o livro pode constituir-se em um importante mediador para o desenvolvimento de aprendizagens variadas, inclusive do saber olhar para o outro respeitando-o como tal. Partindo do pressuposto de que o leitor não é um sujeito passivo, penso que, enquanto educadores, não podemos perder uma oportunidade de trabalho, e ficarmos alheios ao poder político da educação e da Literatura Infantil, nesse caso, considerando a necessidade de a educação contribuir para a revisão da relação sociedade-natureza e dos valores que subsidiam o atual modelo, ao mesmo tempo, realizando um trabalho que colabore na construção de outras valorações e novas relações.

Ao analisarmos os livros de Literatura Infantil, não tivemos a pretensão de olhá-los em sua complexidade enquanto arte, conforme já afirmamos neste trabalho; mas buscamos em seus textos elementos que respondessem as nossas questões referentes às concepções e valores que construímos frente à natureza e à relação sociedade-natureza. Reduzirmos a esse aspecto nossa investigação voltada às obras da Literatura Infantil foi uma limitação necessária que a pesquisa exigiu.

Sabemos que muito se tem dito e refletido acerca da EA, da Literatura Infantil e dos valores, mas articular os três, não tem sido tão frequente. Nesse sentido, nossas reflexões foram orientadas pelo pressuposto de que a Literatura Infantil, imbuída dos valores que a atravessam, pode representar um elo na cadeia de aprendizagem sobre a relação entre o homem e a natureza. Para tanto, a intervenção do educador é fundamental.

Quero registrar algumas considerações particulares que pude desenvolver ao longo das análises das obras literárias que apresentam um pouco da cultura indígena e africana. Essas obras narram questões do cotidiano dessas sociedades, nas quais, muitas vezes, nos são mostradas outras perspectivas de relação entre a sociedade e a natureza e dos seres humanos entre si no interior dessa sociedade. Nas duas obras que abordam essas sociedades, podemos observar o “valor do cuidado” imbuído do respeito. Seja esse respeito com o outro humano ou com o outro não humano. Se, de um lado, as obras podem estar idealizando essas culturas, de outro estão trazendo aos alunos das escolas o reconhecimento de que há outras formas dos seres humanos se organizarem socialmente e se relacionarem com a natureza e os demais seres, *processo que não é natural, e sim historicamente construído*. Esse reconhecimento é importante para sermos instigados a pensar que podemos alterar nossa forma hegemônica atual e construir outra história.

Nesse sentido, ao término desse trabalho, vejo que me transformei junto com minha pesquisa, meus valores se alteraram e penso o quanto nós, sociedades ditas *modernas e civilizadas*, temos a aprender com outras sociedades que se encontram em um nível muito mais elevado em suas relações com a natureza, dialogando com esses nossos irmãos e seus conhecimentos.

Durante o percurso do desenvolvimento desta pesquisa, muitas questões pertinentes à sua constituição foram sendo iluminadas pelos referenciais teóricos adotados e pelas análises das obras, porém outras, de ordem pessoal, foram surgindo ao longo do caminho, trazendo-me inquietações sobre a relação do humano com o não humano, que não foram ainda sanadas, e que implicam em outras questões que podem suscitar outras pesquisas. Hoje, olho para mim e percebo o quanto nada sei, o quanto temos que ser humildes, pois nosso processo de aprendizagem com o outro é contínuo.

Finalmente, considerando as potencialidades e os limites desta pesquisa, posso dizer o quão apurado ela fez o meu olhar para com a Literatura Infantil que se propõe a trabalhar questões de ordem ambiental, e é o que esperamos levar como contribuição aos docentes que a ela tiverem acesso.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.24, n. 68, p.103-119, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jun. 2016.

ALMEIDA, Ellen M. P.; COSTA-SANTANA, Patrícia M.; TONSO, Sandro. O papel da literatura infantil como instrumento na reflexão e busca de soluções dos problemas ambientais. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 15, n.1, p. 207-227, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1095/924>>. Acesso em 18 dez. 2015.

ANDERSEN, Hans. *O Patinho Feio*. [Online]. Biblioteca Infantil. Livro I. BARRETO, Arnaldo de O. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=infantil01> Acesso em 2 fev. 2016.

ANDRADE, Teresa J. S.; ANJOS, Marylta B. dos; RÔÇAS, Giselle. A árvore na poesia de Drummond: a construção de livro paradidático para a educação ambiental. *Ciência e cognição*, Rio de Janeiro, v.14 n.3, p.103-113, nov. 2009. Disponível em: <[pepsic.bvsalud.org/scielo.php? pid=1806-582120090003&script=sci....](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=1806-582120090003&script=sci....)> Acesso em 15 set. 2015.

ANDRADE, Thales Castanho de. *A Filha da Floresta*. [Online]. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=infantil01>. Acesso em 25 jan. 2016.

ARAUJO, Ulisses F. Educação e valores. In: V ENCONTRO TEMÁTICO REGIONALIZADO. EXPOENTE, 2007, São Paulo. Disponível em: <www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/o_que_e.html>. Acesso em 06 jun. 2015.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da Literatura Infantil no Brasil, hoje. In: SALÃO DO LIVRO – ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA DA SECRETARIA DE CULTURA DO MUNICÍPIO E DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1, 2000, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Secr. Estad. de Cultura/Secr. Mun. de Cultura, 2000. s/p. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br/.../Aspectos-da-literatura-infantil-no-Brasil...> . Acesso em 07 jul. 2014.

BALÇA, Angela. Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *e-f@bulações - Revista eletrônica de literatura infantil*, Porto, v., n.6, p.24-3, Jun./Dez. 2008. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4650.pdf>> Acesso em 10 ago. 2014.

BARATZ, Lea.; HAZEIRA, Hanna. Children's Literature as an Important Tool for Education of Sustainability and the Environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, Kastamono, v.2, n.1, p. 1-6, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iejeegreen/article/view/1087000052/1087000027>>. Acesso em 17 jul. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BÍBLIA SAGRADA. A.T. Gênesis. 2. ed. São Paulo: Geográfica Editora, 2000 p.1555.

BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em: < <https://www.bn.br/>>. Acesso em 25 jan.2016.

BONOTTO, Dalva M.B. *A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza*. 1999, 278F. Dissertação (Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos) – Centro de Estudos Ambientais, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

_____. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____; CARVALHO, Maria. B. S. S. (Orgs.). *Educação Ambiental e o trabalho com valores: reflexões práticas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 180 p.

BORNHEIM, Gerd. Filosofia e Política Ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.16-24, 1985.

_____. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

_____. A Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro: v. 9, n. 16/17, p. 1-9, Jan./Dez. 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. *Lei nº 9795*, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm> Acesso em: 13 maio 2016.

_____. *Resolução nº 2*, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>> Acesso em: 13 maio 2016.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. *Ministério da Educação e Cultura*. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em 20 mar. 2015.

CALDIN, Clarice F. A função social da Leitura da literatura Infantil. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v.8, n. 15, p.47-58, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb.>> Acesso em: 06 jun. 2014.

CAMPS, Victoria. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Helder Editorial, 2011.

CAPELATO, M. H. R. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, n. 57, p.117-143, 2009.

CARVALHO, Isabel C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 97-112.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação, In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p.13-24.

_____. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*, São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Luiz M. Educação e Meio Ambiente na Escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. *Projeto - Revista de Educação*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 35-39. Jul. 1999.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In CINQUETTI, H. C.; LOGAREZZI, A. (Orgs). *Consumo e resíduos: fundamentos para um trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CARETTI, Luciana da S.; ZUIN, V. G. Análise das concepções de educação ambiental de livros paradidáticos pertencentes ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 141-169, 2010.

CAVALARI, Rosa M. F. As concepções de natureza no ideário educacional do país nas décadas de 1920, 1930. In: SYMPOSIUM CIENCIA, TECNICA Y MEDIO AMBIENTE – CyT/MA, 11, 2007, Bruxelas. *Anais...* Bruxelas: Institute des Amériques, 2007. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-CAVALARI.pdf>>. Acesso em 9 abr. 2016.

COELHO, Nelly N.. *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991a.

_____. *Literatura Infantil: Teoria-análise-didática*. São Paulo: Ática, 1991b.

CORREA, Viriato. *Cazuza*. Disponível em: <<http://lelivros.xyz/book/download-cazuza-viriato-correa-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

DUARTE JUNIOR, João. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

ESTRADA, Maria R. B. Por una Ética de la Compasión en la Educación. *Teor. y Educ.*, Salamanca, v.18, s/n, p. 201-227, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/71873/Por_una_etica_de_la_compasion_en_la_educ.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ETXEBERRIA, Xabier. Lo particular y lo universal. In _____. *Ética de La diferencia en el marco de la Antropología cultural*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1997. p.263-297.

FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*, 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FERREIRA, Aurélio B. de H.. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995. p. 687.

FIGUEIRA, Juliana. A.; CAMPOS, Maria. J. de O.; SANTANA, Juliana. S. de L. O Livro Infantil como Instrumento para a Educação Ambiental: leitura e análise. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.9, n.16/17, p.1-16, Jan./Jun./Jul./Dez. 2001.

FREESTONE, Margaret; O'TOOLE, John. M. The impact of childhood reading on the development of environmental values. *Environmental Education Research*, s/p. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2014.989962>> Acesso em: 12 nov. 2015.

FREITAS, D. de ; SANTOS, S. A. M. dos, *CTS na Produção de Materiais Didáticos: O Caso do Projeto Brasileiro "Instrumentação para o Ensino Interdisciplinar das Ciências da*

Natureza e da Matemática”. São Carlos, 2004. Disponível em:

<http://www.ufscar.br/ciecultura/denise/evento_3.pdf> Acesso em: 10 set. 2015

FRONDIZI, Risieri. *¿Que son los Valores?* 3 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. 236 p.

GIORDAN, André; VECCHI, de Gérard. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996. 222 p.

GODOY, Moacira. O Significado da Natureza na Obra ficcional “A Reforma da Natureza” de Monteiro Lobato. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.9, n.16/17, p. 1-16, Jan./Jun./Jul./Dez., 2001. (CD-Rom arquivo: tr24.pdf).

GONÇALVES, Carlos W. P. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1989.

GREGORIN FILHO, José N.; *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação do leitor*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IMPrensa NACIONAL [Online]. *História da imprensa nacional*. Disponível em:

<http://portal.impresnanacional.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/a-imprensa-nacional>. Acesso em: 13 abr. 2016.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed.PUC-Rio, 2006.354 p.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 2008. 112 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. *Um Brasil para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1988.

_____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2003. 374p.

LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo. F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v.17, n. 1, p. 23-40, Jan./Mar. 2014.

LAZIER, Joceli de F. C. *Desenvolvimento do conceito de meio ambiente com crianças por meio da “contação de histórias”*: uma contribuição à educação ambiental. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em:<<https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/aluno/visualiza.php?cod=595>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

LEIS, Héctor R.; D’AMATO, José L. O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In CAVALCANTI, C. (Org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez/Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995. p. 77-103.

LOUREIRO, Carlos F. B. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUSTOSA; Maria G. L.; MATOS, Maria C.F. G.; LOUREIRO, Carlos. F. B. O Estado da Arte da Educação Ambiental Brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental: agentes sociais e problemáticas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 4, 2007, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro, UNESP, 2007. CD-ROM.

MAIA, João. D. *Português*. São Paulo: Ática, 2000.

MARIN, Andreia A.; OLIVEIRA, Luiz C. B. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v.15, p. 196-210. Jul./Dez. 2005.

MARIN, Andreia A.. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG, Goiânia*, v.31, n. 2, p. 277-290, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260/1290> Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Carlos, v.2, n.2, p. 11-27, 2007.

MENIN, Maria. S. de S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 28. n. 1. p. 91-100, Jan./Jun. 2002.

MESQUITA, Maria R. *A literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental*. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, 2011. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5982/1/Mestrado%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2014.

MONTEIRO LOBATO, José B., *A Menina do Narizinho Arrebitado*. [Online]. Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=infantil02> . Acesso em 29 jan. 2016.

NASCIMENTO, Maria de F. F.. A Trajetória da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo: Marco Histórico e Conceitual. *Cadernos IAT*, Salvador, v.3, n.1, p.104-107, 2010. Disponível em: <www.trabalhosfeitos.com/ensaios/...Trajetoria-Da-Educacao-Ambiental.../32744346.h...>. Acesso em: 29 ago. 2015.

NEGRÃO, Esmeralda V.; PINTO, Regina P. De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismos em livros para crianças. *Fundação Carlos Chagas*, Departamento de Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 5, n. 90, p.1-62, 1990.

NUSSBAUM, Martha. C. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necessita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010.

OLIVEIRA, E. S.; SANTOS, M. E. da S.; SILVA, A. G. A. da .O livro didático: Um Estudo da Abordagem da História do Negro em São Luís do Quitunde. In: .SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. 3. 7. 2014, *Anais...* Maceió: p.1-15. Disponível em: <<http://www.epealufal.com.br/consulta/anais/>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

OLIVETO, Fernanda. A. *Representações do meio ambiente e da natureza na literatura infantil brasileira da primeira metade do século XX*. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

O MALHO [Online]. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/omalho/>>. Acesso em 25 jan. 2016.

PAYÁ, Montserrat. *Educacion en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. 2 ed. Bilbao: Declée de Brouwer, 2000.

PEGORARO, Olinto. *Ética e bioética: da subsistência à existência*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PELIZZOLI, M. L. *Correntes da ética ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PHILLIPS, Bernard S. *Pesquisa Social: Estratégias e Táticas*. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 460 p.

PUIG, Joseph. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos).

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22 n.76, p. 232-257, Out. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101...>. Acesso em: 9 abr. 2016.

SANTANA, Edmundo. *Texto Instrucional*. [Online]. Disponível em: <<http://professoredmundo.com.br/index.php/redacao-e-vestibular-texto-instrucional/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SANTANA, Luiz C. *Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades*. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED, Guaratinguetá: PLB Tech, 2005. International Workshop on Project Based. Learning and New Technologies., p.1-14.

SANTOS, Janaina R. dos. Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: Olhando para os animais não humanos. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009.

SANTOS, R.E. Aplicações da história em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, n.22, p.46-51, 2001. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em 15/09/2016.

SARAIVA. Disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/a-filha-da-floresta-3063393.html>>. Acesso em 23 maio 2015.

SARMENTO, Leila L.; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.

SARMENTO, Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, Jan./Jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109> Acesso em 09 jul. 2015.

_____. Manuel. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, Set./Dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, p. 19-25, Jan./Mar. 1990. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1762/1733>. Acesso em: 2 maio 2015.

SEVERINO, Antônio 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.16/17, p.10-16, Jan./Jun./Jul./Dez. 2001.

SOUZA, Heluane A. L. de; CAVALARI, Rosa. M. F. As concepções de natureza e de relação sociedade-natureza no pensamento de Monteiro Lobato. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 23, s/n, p.251-270, Jul./Dez. 2009.

SOUZA, Wendell. de O.; SOARES, Jandson. B.. Memorial do PNLD: elaboração, natureza e funcionalidade. In: XIX Semana de Humanidades, 2011, Natal. Anais Eletrônicos da XIX Semana de Humanidades, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

THIÈL, Janice. C. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, Out./Dez. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf . Acesso em 19 dez. 2014.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL– ASPEA [Online]. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. [20--?]. Disponível em: <www.aspea.org/TratadoEducAmbientInt7Abr.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

VIEZZER Moema L.e OVALLES, Omar. (orgs.) *Manual Latino-americano de Educação ambiental*. São Paulo: Editora Gaia, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 304 p.

VILA MERINO, Eduardo. S. Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 37, n.5, p.1-12, 2006. Disponível em: <<http://rieoei.org/1138.htm> >. Acesso em: 25 jul. 2014.

VILELA, Marco T. R.. *A utilização dos quadrinhos no ensino de História: Avanços, desafios e limites*. Dissertação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. 322f. Disponível em :<ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde.../Marco%20Tulio%20pag%201_100.pdf>. Acesso em 15/09/2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Os deuses canibais: a morte e o destino da alma entre os Araweté. *Revista de Antropologia*, v. 27-28, p. 55-89, 1985. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/.../viveiros-de-castro---os-deuses-canibais> Acesso em: 18/09/2016.

VIZACHRI, T. R. De Mickey a Ratatouille: A antropomorfização dos animais nas animações de longa-metragem. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, Niterói, v. 7, s/n, p. 1-7116, 2014. Disponível em: <www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0188-1.pdf> Acesso em 06 dez. 2015.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, p. 16-29, jan./mar. 1996. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>. Acesso em 05 jul. 2015.

_____. *Literatura Infantil na escola*. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CORPUS DOCUMENTAL

Neste apêndice estão todas as obras do *corpus* documental além de outras considerações adicionais sobre as obras que foram apresentadas no corpo do texto.

1º Ano - Acervo 1.1

OBRA 1 (Ver figura 15).

TÍTULO: Era uma vez uma gota de chuva (Milagres da Natureza)

AUTOR: Judith Anderson (traduzido: original do Reino Unido por Vera Caputo)

IMAGENS: Mike Gordon

ISBN: 978-85-262-8567-5

EDITORA: Scipione

ANO DA EDIÇÃO: 2012

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO DA NATUREZA EM EVIDÊNCIA: Água.

Figura 15 – Obra: 1



Fonte: Livro de Judith Anderson

O enredo da obra “Era uma vez uma gota de chuva”, da Coleção Milagres da natureza, se desenvolve em torno de uma professora que traz explicações sobre o ciclo da água. De modo geral, a obra é apresentada sob a concepção ecológica.

As imagens ocupam toda a página, quando não, duas páginas, sendo disponibilizado bem mais espaço a elas que ao texto. Por meio das imagens, a obra demonstra situações em que aparece a relação sociedade-natureza, ao mesmo tempo que vão retratando o ciclo da água. A

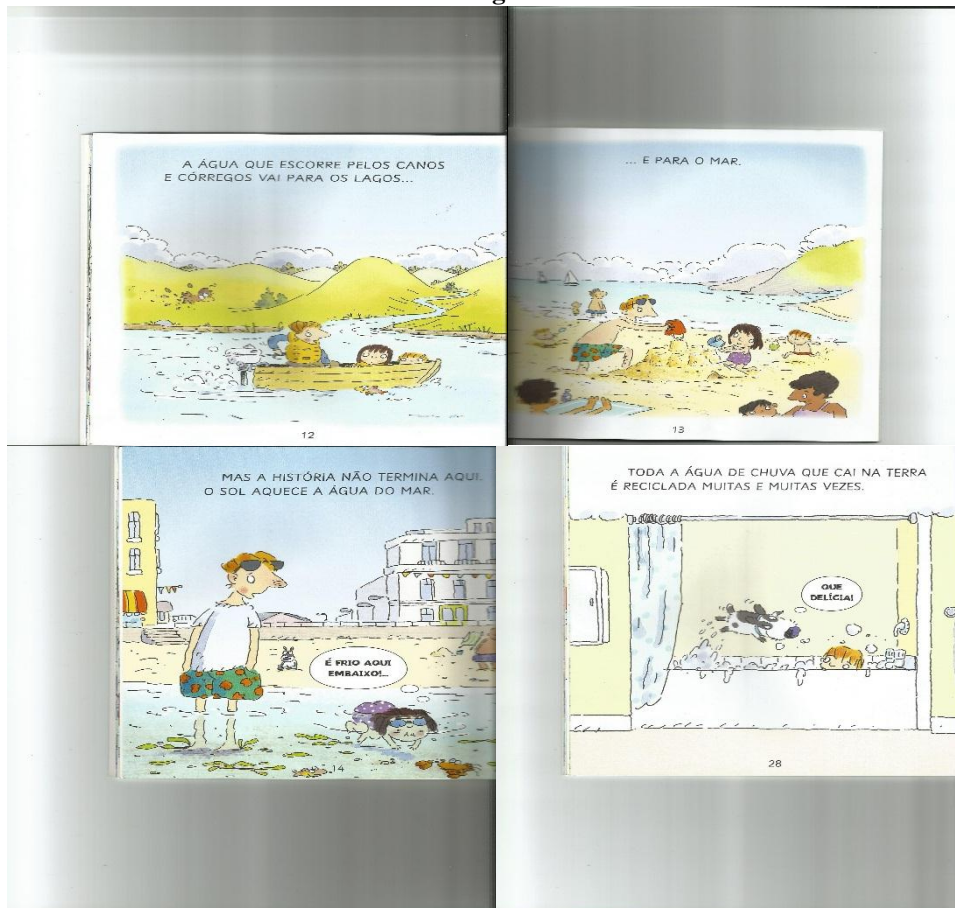
relação sociedade-natureza aparece sob diversas situações, inclusive de satisfação em brincar com a água.

Nos excertos a seguir, observa-se a descrição do ciclo da água e o caminho que ela percorre nesse ciclo:

Está chovendo. E a chuva é feita de muitas gotinhas de água. [...]. As gotas de chuva caem e penetram na terra, deixando-a encharcada e lamacenta. [...]. A água que escorre pelos canos e córregos vai para os lagos [...] e para o mar. [...]. A água quente se transforma em vapor, que sobe para o ar. É a chamada evaporação. Você não vê o vapor de água, mas ele está por toda a parte, espalhado no ar. [...]. O vapor de água sobe para o céu e lá em cima esfria. O ar frio transforma o vapor de água em gotinhas. Essas gotinhas formam as nuvens. [...]. As gotas de água que estão nas nuvens aumentam de tamanho e ficam mais pesadas. [...]. Quando pesam muito dentro das nuvens, caem em forma de chuva” (ANDERSON, 2012, p. 4,12, 15, 18, 20, 21).

A relação sociedade-natureza aparece sob diversas situações, inclusive de satisfação em brincar com a água. Nas imagens da Figura 17, podemos constatar a relação sociedade-natureza presentes na obra, inclusive de animais se usufruindo dela.

Figura 16 – Obra analisada: 1



Fonte: Livro de Judith Anderson

A ética do cuidado se faz presente na obra, sendo evidenciada pelo excerto apresentado na sequência: “Não podemos gastar muita água. Não vamos encher a piscina hoje” (ANDERSON, 2012, p.25).

Esta é uma obra representativa do *corpus* documental sobre a relação sociedade-natureza numa perspectiva da concepção ecológica.

OBRA 2 (Ver figura 22).

TÍTULO: O Mundinho Azul

AUTOR: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

IMAGENS: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

ISBN: 978-85-62525-73-5 24p.

EDITORA: Farol

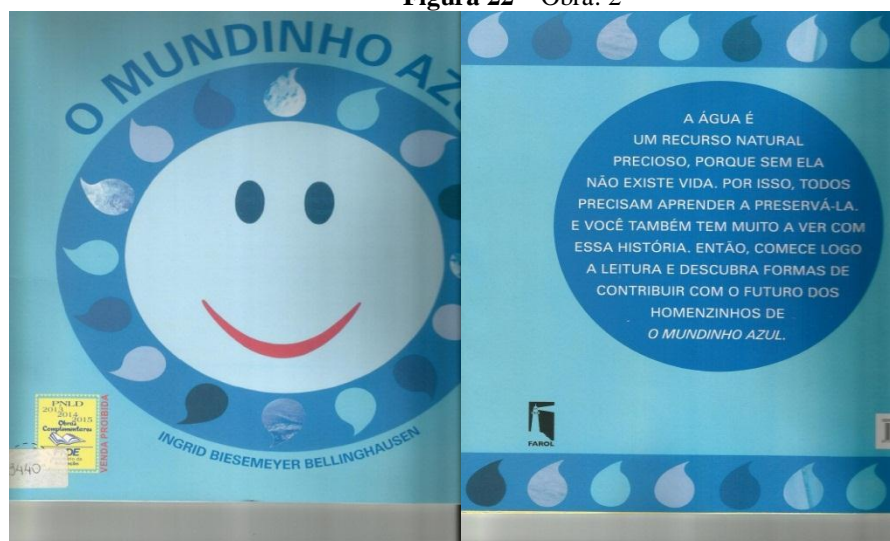
ANO DA EDIÇÃO: 2011

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Água

Figura 22 – Obra: 2



Fonte: Livro de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

A narrativa se desenvolve em um *mundinho azul* no qual os homenzinhos que o habitam cuidam da água, pois sabem de sua importância para sua vida. De um modo geral, o texto apresenta uma convivência, de uma certa forma, harmoniosa entre sociedade e a natureza, mostrando uma outra possibilidade de nos relacionarmos com o planeta, além da forma antropocêntrica/utilitarista tão presente em nosso cotidiano. Suas ilustrações são simples e grandes, ocupando um espaço muito maior que o texto. A afetividade se faz presente na obra.

A obra tende a um direcionamento de concepção ecológica sob uma perspectiva de valor utilitarista, como mostram os excertos: “Com o calor do Sol, a água dos oceanos, lagos e rios evapora e sobe no ar. No lugar onde o ar é muito frio, são formadas as nuvens” (BELLINGHAUSEN, 2011, p.6). E também: “Os homenzinhos precisam dela o tempo todo, desde quando acordam até a hora em que vão dormir” (BELLINGHAUSEN, 2011, p.15).

A ética do cuidado também pode ser observada: “Os homenzinhos seguem duas regras. A primeira é não desperdiçar água. E assim todos economizam água nas casas, nas escolas, no trabalho, nos parques” (BELLINGHAUSEN, 2011, p.16).

Esta é uma obra representativa do *corpus* documental sobre o “valor ético” numa perspectiva da concepção utilitarista.

OBRA 3: (ver figura 18).

TÍTULO: Pinga pingo pingado

AUTOR: Alice Luttembarck

IMAGENS: Saulo Weikert Bicalho

ISBN: 978-858054-007-9 16 p.

EDITORA: Fino Traço

ANO DA EDIÇÃO: 2011

TIPO DE TEXTO: Narrativo em 3ª pessoa, com visão poética.

CLASSIFICAÇÃO: Conto infantojuvenil brasileiro

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Água.

Figura 18 – Obra: 3



Fonte: Livro de Alice Luttembarck

A obra trata de uma questão cotidiana que é um vazamento de água na torneira. Ela aponta possíveis problemas ambientais que tal questão pode vir a desencadear. O protagonista aponta a solução para o problema (fechar corretamente a torneira). Com um texto simples de nuances poéticas, a problemática ambiental é abordada mostrando sua causa, consequências e

solução. O texto traz a concepção ecológica aponta para o valor ético com valoração da vida como um todo. Os excertos a seguir, sobre os pingos de água, nos apontam essa concepção e valor. “Muitos que regariam as plantas. Outros que matariam a sede. Mais tantos que salvariam vidas. Vida sai em cada gota sem destino. Os rios ficam felizes. As plantas balançam. A festa começa. A natureza canta de alegria. A vida agradece” (LUTTEMBARCK, 2011, s/p).

A suavidade das cores utilizadas nas imagens se harmoniza com seus traços leves e ao texto narrativo com elementos poéticos. O conjunto da obra sugere sutileza. Os desenhos apresentam o elemento água antropomorfizado, como é possível observar já na própria capa da obra.

OBRA 4 (Ver figura 23).

TÍTULO: O menino e a gaiola

AUTOR: Sonia Junqueira

IMAGENS: Mariângela Haddad

ISBN: 978-85-7526-308-2 32p.

EDITORA: Autêntica

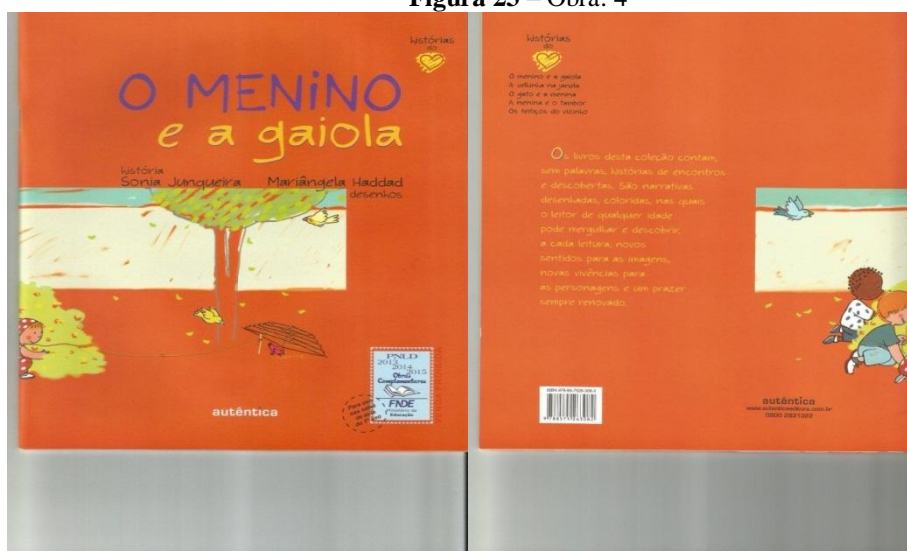
ANO DA EDIÇÃO: 2008

TIPO DE TEXTO: Narrativo – sem escrita, apenas com ilustrações.

CLASSIFICAÇÃO: Infantil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Animal (pássaro)

Figura 23 – Obra: 4



Fonte: Livro de Sonia Junqueira

A obra não apresenta texto escrito. Seu “texto” é composto apenas por imagens que mostram três crianças contentes por terem conseguido prender um pássaro na arapuca, colocando-o depois na gaiola. Todo feliz, um dos meninos caminha até uma praça de seu bairro

e, pelo percurso, começa a ver pessoas e animais em situações de “aprisionamento” sob diferentes formas, como pessoas e animal no quintal atrás de grades, pessoa na cadeira de rodas, pessoas e animal atrás da janela com grade, animal preso em coleira, animal em vitrine de pet shop, pessoa usando bengala e animais em jaulas de circo. Todas essas situações perturbam o menino o deixando triste, até que um pássaro passa por ele voando. Ao observá-lo ele volta correndo para sua casa e solta aquele que ele havia aprisionado.

A obra mostra por meio de suas imagens, a relação do homem com o animal. (Relação sociedade-natureza). Cada imagem ocupa duas páginas e as cores laranja e amarelo se destacam entre as demais.

A concepção antropocêntrica/utilitarista do animal enquanto fonte de diversão do ser humano é criticada pela obra. O valor ético a partir dessa crítica se faz presente.

1º Ano - Acervo 1.2

OBRA 5 (Ver figura 24).

TÍTULO: Pingo d'água

AUTOR: Eliana Sant'anna

IMAGENS: Nelson Tunes

ISBN: 978-85-7442-111-7

EDITORA: Miguilim

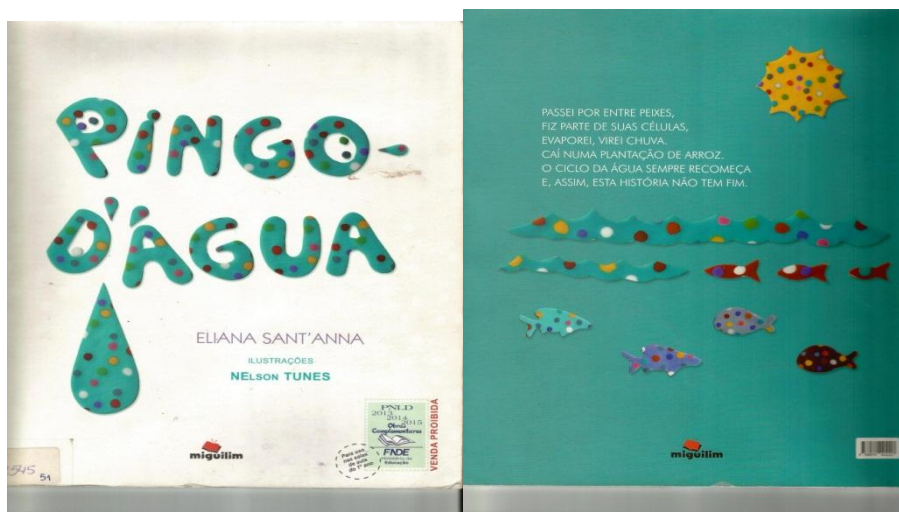
ANO DA EDIÇÃO: 2010

TIPO DE TEXTO: Narrativo (com tom poético) – 1ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Água

Figura 24 – Obra:5



Fonte: Livro de Eliana Sant'Anna

Todo o ciclo da água é descrito por um pingo d'água (antropomorfização). Ele cai na terra em forma de chuva, é sugado por uma planta que depois o transpira. Então ele evapora e ajuda a formar uma nuvem que precipita em forma de chuva. Entra pelas rochas e brota num olho d'água. Ele vira um riacho, um ribeirão, um rio e chega ao mar. Lá ele passa por entre peixes, animais e plantas marinhas. E pode estar em qualquer ser, já que o ciclo da água não tem fim.

A obra tende a uma concepção ecológica, pois mostra a relação da água com seu meio ao percorrer todo o caminho do ciclo da água e a interação que esta tem com o meio, como mostram os excertos que seguem: “Sou um pingo-d'água. Semana passada, com a chuva que caiu, fui parar lá embaixo no chão. Fui puxado para dentro da terra; pelas raízes de uma árvore, virei parte de sua seiva e acabei brotando numa folha”, [...] (SANT'ANNA, 2010, p.-6-7-8).

A obra possui ilustrações simples que ocupam a maior parte da página.

OBRA 6 (Ver figura 25).

TÍTULO: Canteiro

AUTOR: Margareth Darezzo

IMAGENS: Roberta Asse

ISBN: 978-85-7595-156-9

EDITORA: Anglo

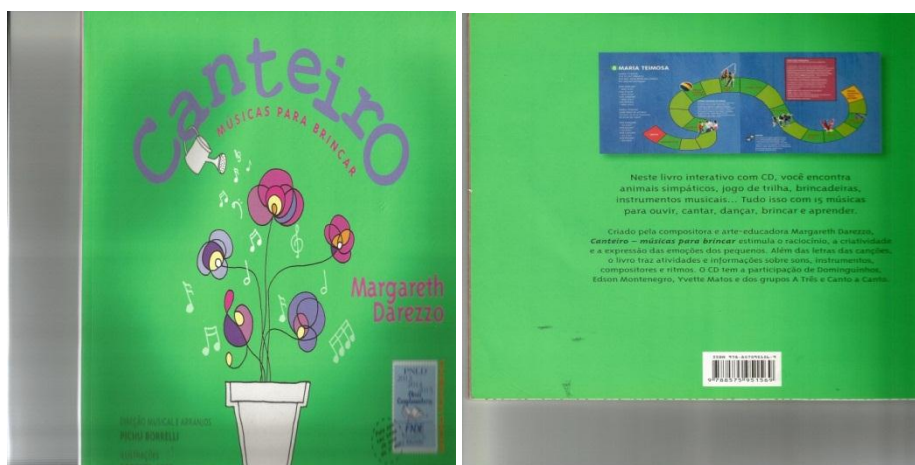
ANO DA EDIÇÃO: 2012

TIPO DE TEXTO: Poético e informativo

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTOS EM EVIDÊNCIA: ar, água, terra e animais.

Figura 25 – Obra: 6



Fonte: Livro de Margareth Darezzi

A obra é composta por textos instrucionais, poéticos e informativos, nos quais vários temas são abordados como água, terra, ar e animais. Algumas concepções se fazem presentes, entre elas o utilitarismo para sobrevivência, relação harmoniosa entre o ser humano e a natureza, e valores como o respeito, o cuidado e a apreciação estética utilitarista de elementos da natureza como a flor e o animal e apreciação estética com prazer desinteressado (pela chuva).

Os animais domésticos são aqueles que podem morar na sua casa, como gatos e cachorros. Eles nos fazem companhia e nos trazem alegria. Mas atenção, eles precisam de cuidados, comida, espaço e carinho. (*Harmonia-cuidado*). Os animais da fazenda, como cavalos, burros, éguas e jumentos, nos carregam, transportam coisas até ajudam no trabalho com a roça, puxando equipamentos usados para plantar e cuidar da terra. A vaca produz leite para o seu filhote, o bezerro, e ainda sobra para nós (*Utilitarismo para sobrevivência*) (DAREZZO, 2012, s/p. Grifo nosso).

De um modo geral, a obra apresenta a relação da sociedade com a natureza de uma forma equilibrada. Suas ilustrações são em forma de fotos e desenhos médios e pequenos. Um CD com as músicas da obra acompanha-a já que textos da obra são as letras dessas músicas. A obra ainda apresenta informações diversas e brincadeiras. Texto e ilustrações se equilibram quantitativamente.

Em alguns momentos a natureza é apresentada de maneira antropomorfizada, no exemplo a seguir, está associada a uma apreciação estética.

(Canção): “No meio do canteiro eu coloquei um vaso. E plantei uma rosa que cresceu feliz! Vem ver que linda rosa, rosa amarela, Rosa amarela que enfeita meu jardim!” (DAREZZO, 2012, s/p).

O antropocentrismo junto a uma apreciação estética utilitarista também é observado na obra: “No meio do canteiro eu coloquei um vaso. E plantei muitas flores pra viver feliz! Vem

ver que lindas flores, de todas as cores, Flores tão queridas que enfeitam meu jardim!” (DAREZZO, 2012, s/p).

No excerto a seguir nota-se uma harmonia e a apreciação estética do ser humano para com o não humano:

Eu conheci um cão negro e estiloso. Com o nome de Charmoso, um adorável cão! Eu conheci um cão muito especial, au- au, Com o nome de Charmoso, um adorável cão. A padaria da esquina também é gentil com nosso animal, É quem oferece o leite para a refeição matinal (DAREZZO, 2012, s/p).

A apreciação estética por pura contemplação se faz presente nos excertos a seguir:

Às vezes a chuva começa mansinha. Chuviscando, chuviscando gotas fininhas. E vai virando chuva criadeira, Que molha com calma a roça inteira. Despenca tanta água, espere até passar, Ouvindo a beleza e o poder da natureza. A água do rio à noite é escura como a noite é escura. A água do rio na manhã cintilante (DAREZZO, 2012, s/p).

Esta é uma obra representativa do *corpus* documental denotando valorações ética e estética concomitantes e relação sociedade-natureza sob diferentes concepções.

2º Ano – Acervo 2.1

OBRA 7 (Ver figura 26).

TÍTULO: A quarta-feira de Jonas

AUTOR: Socorro Acioli

IMAGENS: Rafael Limaverde

ISBN: 978-85-7529-446-1 28p.

EDITORA: Edições Demócrito Rocha

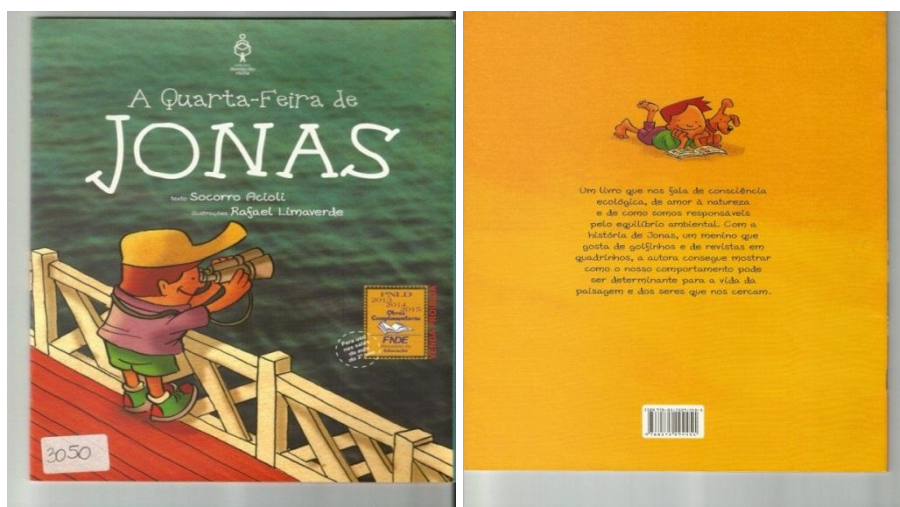
ANO DA EDIÇÃO: 2010

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Água e animal (golfinho).

Figura 26 – Obra: 7



Fonte: Livro de Socorro Acioli

Essa obra apresenta duas versões para seu final. Ela se desenrola a partir do comportamento de um menino que gosta muito de golfinhos e revistas em quadrinhos. Quando o carteiro chega com suas revistas em quadrinhos, na primeira versão, o menino joga a embalagem no chão. Essa embalagem percorre todo um caminho pelo ambiente e acaba chegando ao mar, onde um golfinho a ingere e morre. No final de semana, quando o menino vai com seu pai ver os golfinhos, como sempre fazia, ele não os vê, pois o mar está sujo e os golfinhos se afastaram. Um veterinário lhe informa da morte de um deles.

Na segunda versão, ao receber suas revistas em quadrinhos, o menino joga a embalagem no lixo. Ela percorre o caminho da reciclagem. No final de semana, como de costume, o menino vai visitar os golfinhos. Ao chegar lá ele vê que surgiu mais um, pois o mar está limpo e agradável para eles.

A obra aborda a questão do lixo apenas por meio da reciclagem, ou seja, trata apenas do problema e não de sua causa. Nesse sentido, pode-se observar que ela tem um caráter pragmático²⁹, pois não discute a questão do consumo enquanto um gerador de resíduos.

Na primeira versão da história, observa-se uma inclinação a valorar o ambiente a partir de um problema causado pelo homem, no caso o descarte inadequado de resíduo.

A obra faz uma crítica ao antropocentrismo a partir de impactos ambientais causados pelo homem. Na segunda versão, a obra apresenta uma relação do ser humano com os animais

²⁹ Estamos nos referindo à macrotendência pragmática defendida por Layrargues e Lima (2014) que, segundo os autores, é uma tendência em EA voltada para criar mecanismos de compensação para corrigir “imperfeições” do sistema produtivo. Sua preocupação é com os resíduos sólidos, não havendo discussão sobre as causas e consequências da produção para o meio ambiente.

e com o ambiente no sentido do cuidado e respeito com o outro. Ela também aponta para uma relação do ser humano com a natureza por via da apreciação estética do elemento animal.

De maneira indireta a obra mostra que somos responsáveis pelo que acontece ao ambiente. Este depende de nossas atitudes.

A depredação, num impacto ambiental negativo, é evidenciada na primeira versão da narrativa:

Tudo começou em um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente. Entregou um saco plástico verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, jogou no chão, deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar (Acioli, 2010, p.10).

Mas a ética do cuidado também se faz presente na obra, em sua segunda versão para o final.

O biólogo que cuidava dos golfinhos contou o que aconteceu. [...] Ele rasgou o saco, colocou no cesto de lixo reservado para os sacos plásticos, deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar. Sua mãe levou o pacote de plásticos para a estação de reciclagem no supermercado perto de casa... O caminhão da empresa de reciclagem coletava todos os sacos plásticos, inclusive aquele com o nome do Jonas colado na etiqueta... Enquanto o pessoal da estação de reciclagem separava os plásticos, vidros, papéis e encaminhava cada coisa para o lugar certo (Acioli, 2010, p.16-18-20-21-22).

Podemos observar também o antropomorfismo quando o narrador se refere aos golfinhos: “Januária, Juvêncio, Juvenal e Junior pareciam muito contentes, correndo e pulando com os novos amigos” (Acioli, 2010, p. 25).

A apreciação estética por puro prazer é notada no excerto a seguir: “E no mar, a beleza de sempre. Nada de lixo, nada de sujeira. Só a natureza, linda e cheia de vida como deve ser” (Acioli, 2010, p. 26).

O livro é editado em papel jornal o que o torna coerente com a proposta do texto. Suas gravuras são grandes e coloridas, ocupando de meia a duas páginas cada gravura, o que as tornam atraentes a seu público alvo. Azul, verde, amarelo e laranja são as cores que predominam na obra.

OBRA 8 (Ver figura 17).

TÍTULO: Tudo por causa do pum?

AUTOR: Maíra Suertegaray

IMAGENS: André Aguiar

ISBN:978-85-62570-61-2

EDITORA: Terra Sul

ANO DA EDIÇÃO: 2011 - 16p.

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Ar (atmosfera).

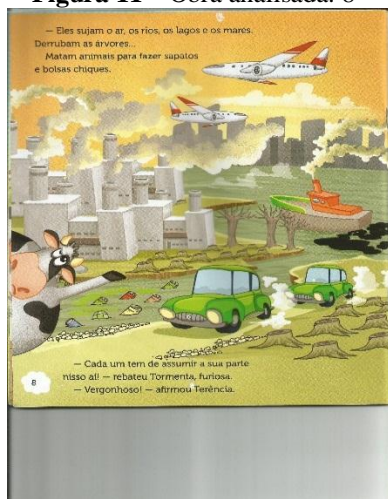
Figura 17 – Obra: 8



Fonte: Livro de Maíra Suertegaray

O enredo da obra se desenvolve em torno do diálogo de uma vaca com suas amigas bovinas. As ilustrações da obra são em forma de desenhos e os animais estão antropomorfizados. Elas ocupam uma página, sendo que uma delas ocupa duas páginas. Na página 8 aparece muita destruição e poluição causada pelos humanos denotando o antropocentrismo, no sentido de o homem se utilizar da natureza independentemente dos impactos ambientais causados. Como é possível observa na Figura 11.

Figura 11 – Obra analisada: 8



Fonte: Livro de Maíra Suertegaray

A vaca, protagonista da história, foi para a cidade passar por uma consulta veterinária. Chegando lá, ela ouve uma discussão entre as pessoas sobre a questão do aquecimento global. Nessa discussão se atribui a maior parcela da responsabilidade do aquecimento global às flatulências bovinas.

Ao retornar ao campo a vaca leva essa informação às suas amigas, que ficam indignadas com o que ouvem. Em torno dessa discussão surge a imagem de um ser humano ruim por causar danos maiores ao ambiente que as flatulências bovinas.

Os excertos aqui transcritos mostram uma relação sociedade-natureza sob uma perspectiva de ser humano ruim (tendência biocêntrica). Em oposição à natureza, apresentando também a concepção antropomórfica evidente no diálogo estabelecido entre as vacas.

Quem inventou essa mentira? Quis saber Terência. - Bom, mentira, mentira não é! Somos de fato, responsáveis por parte do problema. Mas existem outros culpados. - Quem são eles, amiga? - Quem mais poderiam, hein? Os humanos ora! - Claro! Eles causam muita destruição e querem colocar a culpa somente em nós, seres ruminantes indefesos. [...]. Não podemos nos esquecer que os homens com a fumaça de seus carros, de suas fábricas, fazem um enorme estrago (SUERTEGARAY, 2011, p.7, 15).

Esta obra do *corpus* documental é mais significativa para apresentar a relação sociedade-natureza sob a concepção antropomórfica.

OBRA 9 (Ver figura 27).

TÍTULO: A poluição tem solução

AUTOR: Guca Domenico

IMAGENS: Adriana Ortiz

ISBN: 978-85-7492-178-5 24p.

EDITORA: Nova Alexandria

ANO DA EDIÇÃO: 2009

TIPO DE TEXTO: Poético - 1ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: ar, água, (Poluição sonora e do ambiente como um todo.)

Figura 27 – Obra: 9



Fonte: Livro de Guca Domenico

A narrativa se desenvolve com um menino se apresentando e falando dos tipos de poluição que tem em sua cidade. Na sequência, ele dá sugestões de o que se tem que fazer para evitá-las, sugerindo uma ética voltada ao não impactar o ambiente de forma negativa.

A obra aborda a relação da sociedade com o ambiente (cidade) numa perspectiva pragmática, ancorada no reciclar, andar de bicicleta, a pé ou de ônibus. A poluição parece ser inerente ao ambiente (algo normal, não há discussão sobre sua origem e produção), como se verifica no excerto a seguir: “A poluição nasce pequena, todo mundo aumenta um pouco” (DOMENICO, 2009, p.10).

As ilustrações são em forma de desenhos, ocupando duas páginas cada e são coloridas. Elas ocupam muito mais espaço na obra que o texto, deslocando a atenção do leitor para elas. Enquanto a história narra a questão da poluição, a cor cinza ou outra em tom escuro aparecem nas ilustrações. Quando se propõe alternativas para essa questão esses tons desaparecem e tudo fica colorido.

A relação da sociedade com a natureza é mostrada de forma predatória, com muita poluição, denotando a concepção antropocêntrica/utilitarista (como pode ser observado já na capa do livro). Porém, a apreciação estética também se faz presente na obra, podendo ser observada no excerto a seguir: “Caminhar pela cidade demora mais um pouquinho. Mas dá pra sentir o vento no rosto, e ouvir o canto de passarinho” (DOMENICO, 2009, p. 16-17).

A última página do texto traz uma ilustração que não parece ter conexão com o restante dele, pois mostra uma paisagem de campo, sem nenhum elemento criado pelo homem, enquanto toda a narrativa se passa em ambiente urbano. Nenhuma frase ou oração remete o texto escrito a essa imagem. Essa ilustração sugere uma desconexão entre natureza e urbanização, como se não fosse possível integrar ambas. Já na sua 4ª capa (ou contracapa) denota uma harmonia entre o ambiente urbano e elementos da natureza.

OBRA 10 (Ver figura 14).

TÍTULO: Quem é o centro do mundo?

AUTOR: Clara Rosa Cruz Gomes

IMAGENS: Romont Willy

ISBN: 978- 85-99306-58-1

EDITORA: Elementar

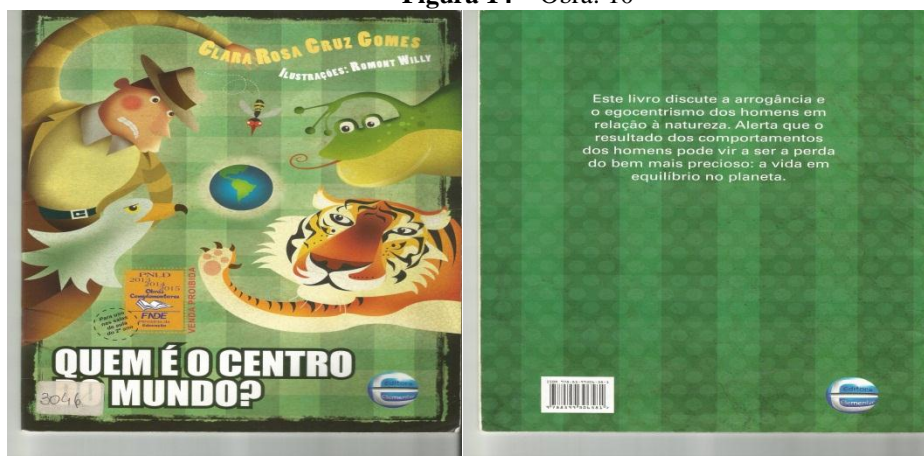
ANO DA EDIÇÃO: 2010

TIPO DE TEXTO: narrativo

CLASSIFICAÇÃO: Conto infantojuvenil brasileiro

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: animais.

Figura 14 – Obra: 10



Fonte: Livro de Clara Rosa Cruz Gomes

A obra intitulada “Quem é o centro do mundo?” apresenta os animais de forma antropomorfizada; traz figuras que ocupam duas páginas, bem coloridas, chamando bem a atenção para si.

A narrativa se desenvolve, mostrando que o mosquito se considerava o centro do mundo. Na sequência, aparece o sapo que se julga do mesmo jeito e come o mosquito. O mesmo ocorre com o gavião em relação ao sapo, e com o tigre em relação ao gavião, até que o homem aparece e, com a mesma concepção, mata a todos, causando desequilíbrio ambiental. Por não suportar mais esse desequilíbrio, o planeta (antropomorfizado), que não se achava o centro do mundo, destruiu o homem. É o que mostra o excerto: “Um dia o planeta não aguentou e destruiu o homem” (GOMES, 2010, p.19). No excerto a seguir o antropomorfismo também se mostra presente na obra: “Um mosquito se achava o centro do mundo” (GOMES, 2010, p.4).

Podemos considerar que a concepção biocêntrica se revela em sua radicalidade nessa mensagem final, ao colocar a superioridade do planeta em relação ao homem, o ser que foi colocado como o mais (e exclusivamente) pernicioso em termos de equilíbrio do ambiente.

Destacamos mais dois excertos que exemplificam a crítica ao antropocentrismo, com tendência à valorização do biocentrismo:

Um dia o homem matou o tigre. Ele também se achava o centro do mundo. [...]. O homem pensava que mandava no planeta Terra e que a chuva, o sol, o rio, a noite, o dia, as estrelas e a lua estavam sob seu domínio. Ele achava que a guerra era para ele conseguir dominar o mundo (GOMES, 2010, p.12-13).

Com isso, o texto faz uma crítica à visão do homem como ser superior, típica do antropocentrismo, abordando apenas o lado negativo da ação promovida pelo ser humano em sua relação com o planeta e suas possíveis consequências.

OBRA 11 (Ver figura 21).

TÍTULO: Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai

AUTOR: Claire A. Nivola

TRADUÇÃO: Isa Mesquita

IMAGENS: Não consta

ISBN: 978-85-60820-91-7

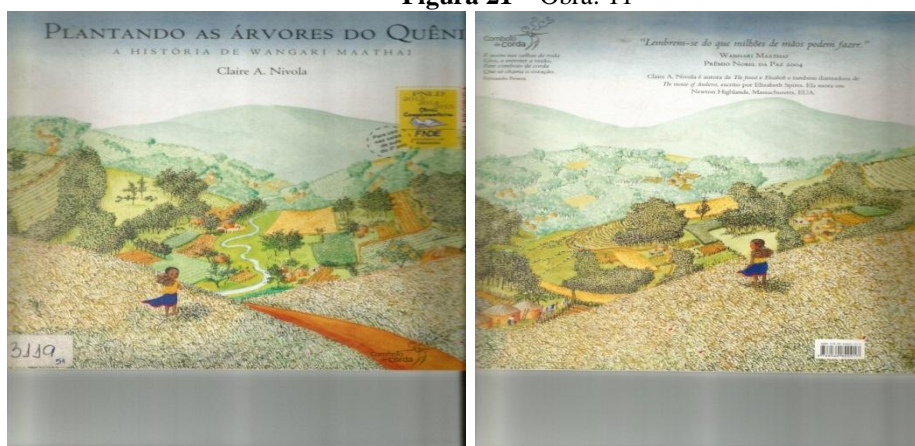
EDITORA: Comboio de Corda

ANO DA EDIÇÃO: 2010

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Árvore (floresta)

Figura 21 – Obra: 11



Fonte: Livro de Claire A. Nivola

Trata-se da história verdadeira de uma mulher (Wangari Maathai) que saiu de seu país (Quênia) por cinco anos, para estudar biologia nos Estados Unidos, e, quando retornou, o encontrou devastado devido à prática da agricultura comercial de exportação que ali se desenvolvera. Ela iniciou um trabalho de conscientização com a população local e de ação de reflorestamento da região, o que lhe deu o prêmio Nobel da Paz, em 2004.

As ilustrações são feitas por meio de desenhos que mostram a paisagem conforme vai sendo apresentada pelo texto, reforçando as informações textuais. Elas ocupam muito mais espaço que o texto e são bem coloridas.

Na obra o que nos chamou mais a atenção foi a presença da “ética do cuidado”, “Naquele tempo, a figueira era sagrada e Wangari sabia que não era permitido perturbá-la nem levar para casa seus galhos caídos para acender o fogo” (NIVOLA, 2010, s/p.). Na maior parte do enredo

se observa a protagonista tentando recuperar o que foi destruído, desenvolvendo ações coletivas, como nos mostra o excerto abaixo: “Quando o solo está exposto – diz Wangari – está pedindo ajuda, está nu, e precisa ser vestido. É a natureza da terra. Precisa de cor, precisa de sua roupagem verde” (NIVOLA, 2010, s/p) Esse outro trecho é mais explícito quanto ao tema ética do cuidado: “Mais que tudo, *ela ensinou a cuidar* dos brotos como se fossem bebês, molhando-os duas vezes por dia para ter a certeza de que cresceriam fortes” Agora, quando eles cortavam uma árvore, plantavam duas no lugar.” (NIVOLA, 2010, s/p. Grifo nosso).

Podemos observar na obra também a apreciação estética:

Wangari Maathai conta que na fazenda onde passou a infância, nas montanhas da região central do Quênia, a terra era vestida com sua roupagem verde. Figueiras, oliveiras, crótons e flamboaiãs cobriam a superfície e peixes povoavam as águas límpidas dos riachos. No riacho perto do lugar em que morava, aonde ia pegar água para a mãe, ela brincava com os reluzentes ovos de rã tentando juntá-los como contas de um colar, mas eles escorriam pelos dedos de volta para as águas claras (NIVOLA, 2010, s/p.).

Esta obra é um dos casos em que identificamos em seu enredo valores éticos e estéticos associados e a relação sociedade-natureza sob mais que uma perspectiva como o “utilitarismo” e o utilitarismo apenas para sobrevivência, o que denota os diferentes interesses do homem pelo uso e valoração da natureza.

2º Ano - Acervo 2.2

OBRA 12 (Ver figura 10).

TÍTULO: Não afunde no lixo

AUTOR: Nilce Bechara

IMAGENS: Leonardo Malavazzi

ISBN -978-85-64557-03-1

EDITORA: Terra do Saber

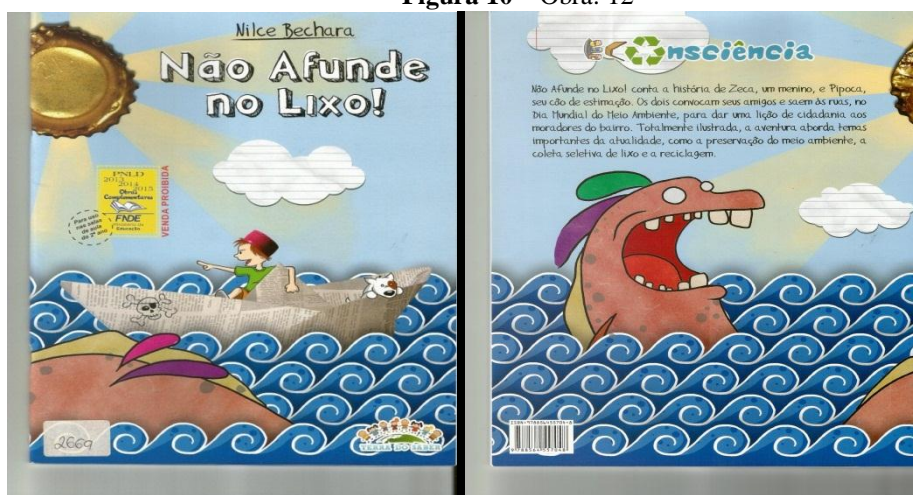
ANO DA EDIÇÃO: 2011

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Ambiente

Figura 10 – Obra: 12



Fonte: Livro de Nilce Bechara

A narrativa intitulada “Não afunde no lixo” se desenvolve a partir de um sonho de Zeca (menino), onde ele via sua casa sendo coberta por lixo. Um monstro aparece para comer esse lixo. Ao acordar, ele e seu cachorro organizam um mutirão de limpeza de sua rua, juntamente com colegas e seus animais de estimação. Eles separam os lixos recolhidos para reciclagem, a rua fica limpa e ele consegue dormir sossegado.

As ilustrações são compostas por desenhos grandes e coloridos, ocupando páginas inteiras. O texto em cada página é pequeno, a atenção do leitor volta-se mais para as imagens.

O texto aborda de maneira acrítica a questão do lixo (apenas sob o aspecto da coleta seletiva e reciclagem).

Toda a sujeira do ambiente urbano da história foi produzida pelo ser humano, e a posterior limpeza, referida no conto, só ocorreu para privilegiar o próprio bem-estar dos humanos. Justamente, essa perspectiva do enredo é que consolida a concepção antropocêntrica nessa obra.

O antropomorfismo pode ser observado no seguinte excerto: “Os cachorros vão ouvindo e vendo as cacas que seus companheiros fazem nas ruas” (BECHARA, 2011, p.22).

A harmonia entre o humano e o animal também se faz presente na obra, como se verifica no excerto a seguir: “Pipoca caiu de um caminhão de mudanças na rua do Zeca. E os dois se tornaram amigos para sempre” (BECHARA, 2011, p.6-7).

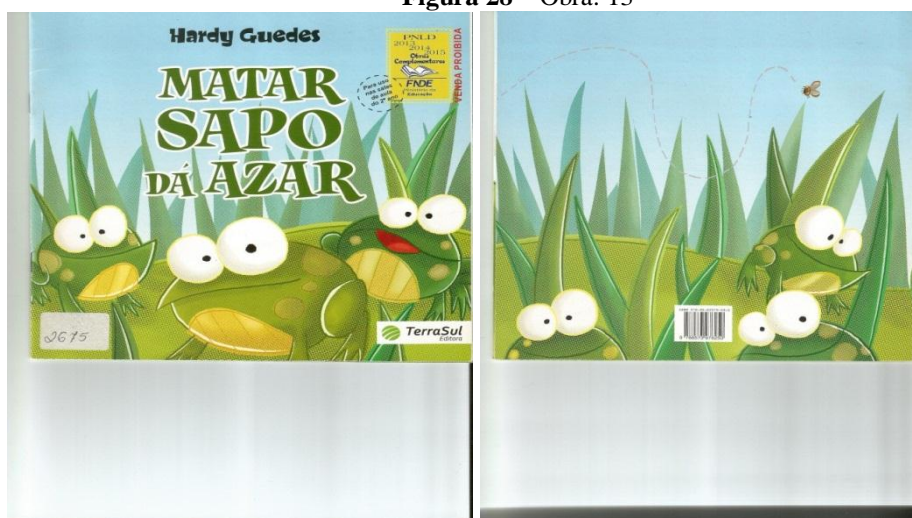
Segundo Layrargues e Lima (2014), esta obra apresenta uma concepção pragmática de Educação Ambiental.

OBRA 13 (Ver figura 28).

TÍTULO: Matar sapo dá azar

AUTOR: Hardy Guedes
IMAGENS: Reinaldo Rosa
ISBN: 978-85-62570-60-5
EDITORA: Terra Sul
ANO DA EDIÇÃO: 2011
TIPO DE TEXTO: Narrativo – 3ª pessoa
CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil
ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Animal (sapo).

Figura 28 – Obra: 13



Fonte: Livro de Hardy Guedes

O texto parte de uma superstição para trabalhar a cadeia alimentar e o equilíbrio ambiental. Aborda a relação sociedade-natureza numa ética antropocêntrica, como pode ser observada no excerto que segue: “Até que Dona Lúcia percebeu a presença de imensos sapos em volta da casa. Determinou então, ao Seu Dito, o caseiro, que matasse todos os sapos que encontrasse” (GUEDES, 2011, p.8).

Uma pessoa da cidade despreza o conhecimento popular da zona rural de que “matar sapo dá azar”, sem saber que esta ação pode ser a causa de um desequilíbrio ambiental.

O casal protagonista da história sai da cidade para morar na zona rural em busca de tranquilidade, mas a mulher, ao presenciar sapos no sítio, manda matá-los. O caseiro é contra e diz que matar sapo dá azar, mas a mulher desconsidera esse conhecimento popular e insiste que o faça. A morte dos sapos causou um desequilíbrio ambiental, pois houve a proliferação de mosquitos e outros insetos. O casal se viu obrigado a voltar para a cidade.

A obra mostra a importância do sapo para o equilíbrio ambiental- o equilíbrio que é mantido pelas relações entre os seres vivos- e que a intervenção inadequada do homem pode causar um desequilíbrio no ambiente. Traz a necessidade da preservação da natureza.

A narrativa apresenta um problema ambiental causado pelo homem (crítica ao antropocentrismo) sob uma perspectiva ecológica.

Devido às suas dimensões, as ilustrações denotam ter maior importância que o texto escrito, pois estas, em forma de desenhos, ocupam de uma a duas páginas enquanto o texto, apenas frases pequenas nos cantos nas páginas.

A apreciação estética do meio ambiente se faz presente na obra. Verifica-se essa apreciação nos excertos a seguir: “Seu sonho era morar num sítio. Ar puro, silêncio... Dormir ouvindo grilos... Criar galinhas... Ter um lago com peixes, patos... Rede na varanda, chinelo, passarinhos cantando... Passando algum tempo, uma cobra verdinha fez uma visita ao galinheiro” (GUEDES, 2011, p.4-7-13).

Esta obra é significativa para exemplificar a falta de diálogo entre os saberes, como propõe Carvalho, L. M. (2006).

OBRA 14 (Ver figura 29).

TÍTULO: Pigmeus: os defensores da floresta

AUTOR: Rogério Andrade Barbosa

IMAGENS: Maurício Negro Silveira

ISBN: 978-85-65525-76-6

EDITORA: Farol Literário

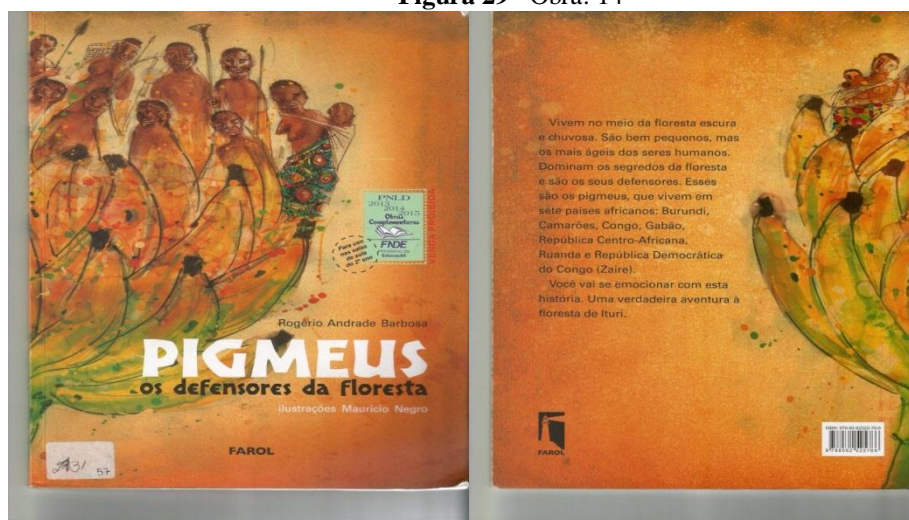
ANO DA EDIÇÃO: 2011 – 40 p.

TIPO DE TEXTO: Narrativo – 1ª pessoa

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO: Floresta

Figura 29– Obra: 14



Fonte: Livro de Rogério Andrade Barbosa

As ilustrações da obra são do tamanho da página, às vezes ocupando duas páginas. Elas estão em maior proporção que o texto. Muito uso da cor marrom em dégradée até o laranja e do verde.

A narrativa se desenvolve a partir de uma lenda que explica o surgimento do povo pigmeu. Essa lenda é narrada por um garoto pigmeu que a ouviu de seu avô. Durante a narrativa, o menino descreve um pouco de seu modo de vida.

Esta obra apresenta características de integração no sentido de o ser humano fazer uso da natureza para sua sobrevivência, porém com respeito ao tempo desta (apesar de ter passagem mostrando que há grupos sociais que não possuem o mesmo respeito e fazem matança de elefantes, denotando uma relação de predação), como se verifica no excerto a seguir: “Encontrei a carcaça de outro elefante apodrecendo no chão. Caçadores vindos de outras terras continuam matando os pacíficos animais com suas armas poderosas, só para retirar as longas presas” (BARBOSA, 2011, p.23).

A relação do pigmeus com a natureza é denominada por nós como concepção integrativa devido sua preocupação com a sobrevivência não só deles, mas também com a natureza, como é possível ser verificado no excerto que segue: “Vivemos em estreita harmonia com a natureza, colhendo e recebendo o que ela nos oferece. Nada é desperdiçado. Nada é destruído. Destruindo a mata estaríamos destruindo a nós mesmos” (BARBOSA, 2011, p.18).

Pelo fato dos protagonistas da história (pigmeus) usarem a natureza com respeito se compreende que há harmonia entre ambos, como demonstram os excertos a seguir:

As mulheres, enquanto caminham, aproveitam para colher mel, vermes, insetos, cogumelos e itaba, uma espécie de raiz doce. Cupins assados são um dos nossos pratos

favoritos. A melhor época é quando saem em grandes enxames de cupinzeiros mais altos do que nós. Apreciamos também a carne macia do Moboloko, o menor antílope da floresta, quase do tamanho de um coelho. O que foi? –quis saber minha mãe, enquanto acabava de cobrir a nossa cabana com as folhas grossas e largas de uma árvore chamada mongongo, apertando-as bem juntas para evitar a entrada das gotas de chuva (BARBOSA, 2011, p. 15-22).

A apreciação estética da floresta também se faz presente. Os excertos a seguir demonstram essa apreciação: “Aqui as árvores são tão altas que a luz do dia não alcança o solo, deixando a mata na penumbra a maior parte do dia. Fazemos muito barulho quando andamos, cantando, gritando e batendo palmas para espantar as feras ocultas entre a densa folhagem” (BARBOSA, 2011, p. 8,16).

Na obra se subintende a preocupação com o futuro dos pigmeus e das florestas.

OBRA 15 (Ver figura 19).

TÍTULO: Txopai e Itôhã

AUTOR: Kannáyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)

IMAGENS: (Salvino dos Santos Braz)

ISBN: 978-85-02-14120-9

EDITORA: Saraiva

ANO DA EDIÇÃO: 2012 2ª edição

TIPO DE TEXTO: Narrativo

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO: Árvore

Figura 19– Obra: 15



Fonte: Livro de Kannáyo Pataxó

A obra é escrita por um índio Pataxó. As ilustrações, apesar de terem sido feitas pelo autor, lembram desenhos infantis, em sua maioria apresentando elementos da natureza. São proporcionalmente maiores que o texto e nos remetem à ludicidade.

A narrativa se desenvolve a partir de uma lenda criada para justificar o surgimento do povo Pataxó. Segundo a lenda, na Terra só existiam animais, cada um com seu jeito de viver. Durante uma chuva, um pingo se transformou em um índio. Foi ele quem trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Ele viveu só, até que veio outra chuva, onde seus pingos se transformaram em outros índios. O primeiro índio que chegou passou seus conhecimentos aos demais e voltou para o céu.

A obra traz elementos da vida e cultura do povo Pataxó, apontando que o índio e a natureza são inseparáveis e vivem em harmonia: um faz parte do outro.

Apesar de fazer uso da natureza para sua sobrevivência, (utilitarismo) de modo geral, o texto nos mostra uma relação de harmonia e equilíbrio entre ambos, havendo uma integração entre ambos denotando respeito ao tempo de seus ciclos. A ideia de preservação da natureza está presente na obra neste excerto: “Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, a plantar, pescar e cuidar da natureza” (KANÁTYO PATAXÓ, 2012, p.13).

A apreciação estética está presente na narrativa e pode ser observada pelos excertos abaixo:

O índio pisou na terra, começou a olhar as flores, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado.” (KANÁTYO PATAXÓ, 2012, p.11-13-14).

Esta é uma das duas obras do *corpus* que propiciam uma discussão sobre uma outra organização de sociedade e de relação desta com a natureza (a outra obra é a “Pigmeus: os defensores da floresta”).

3º Ano - Acervo 3.1

OBRA 16 (Ver figura 20).

TÍTULO: Rubens, o semeador

AUTOR: Ruth Rocha

IMAGENS: Rubens Matuck

ISBN: 978-85-60806-42-3

EDITORA: Richmond Educação

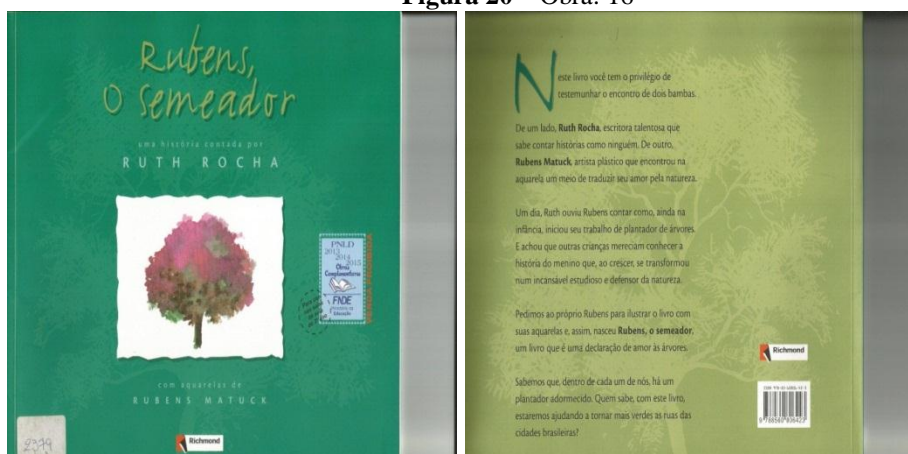
ANO DA EDIÇÃO: 2011

TIPO DE TEXTO: Narrativo

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Árvore

Figura 20 – Obra: 16



Fonte: Livro de Ruth Rocha

A narrativa trata de uma história verídica vivida pelo ilustrador. Suas ilustrações são em forma de aquarela. Todas elas se referem às árvores, frutos, sementes ou flores de árvores e estão em igualdade (na ocupação do espaço das páginas), com os textos, na composição da obra. Ora elas complementam o que foi dito, ora trazem informações complementares com suas legendas.

A obra se inicia com o narrador relatando que quando ele era criança seus professores explicavam sobre a importância das árvores. Nesse momento, pode-se vislumbrar uma concepção utilitarista que lhe foi passada, de maneira indireta.

Quando eu era menino, os professores, na escola, estavam sempre falando sobre a natureza, da importância de preservar as áreas verdes e os mananciais de água. Viviam lembrando a importância das árvores, pois são elas que purificam o ar, que preservam a umidade, que dão frutos e madeira para a construção e para a indústria. Diziam que as florestas e os bosques é que equilibram o clima.” (ROCHA, 2011, p.4).

Um dia, ao caminhar com sua mãe por uma rua do bairro, pela qual não passavam rotineiramente, ele observou o quanto aquela rua era bonita, por ser arborizada. Ele concluiu que naquela rua deveriam morar apenas pessoas ricas. Ao saber que não, ele ficou muito surpreso e, ao retornar à sua casa passou a desejar que sua rua também fosse como aquela. Os excertos explicitam o encantamento do personagem:

Era uma rua linda, cheia de árvores plantadas, uma alameda; e as copas se juntavam em cima, formando um túnel. [...]. Eu fiquei encantado: - Mãe – eu disse- que rua tão bonita! Deve ser de gente muito rica! Eu então contei a meu pai a história da rua, que era tão linda só porque tinha uma porção de árvores plantadas (ROCHA, 2011, p.7-8).

Daí em diante, ele fez de tudo para plantar uma árvore (a primeira de uma arborização que ele fez em todo o bairro). O que nos chama a atenção nessa obra é o fato de ela apresentar, como mola propulsora com que se desenrola o enredo, a apreciação estética do ambiente (rua arborizada). Desde o início da história até o final dela, a apreciação estética do ambiente e das

árvores se mostra bastante significativa para o narrador, apesar de a concepção utilitarista ter aparecido de forma secundária, no início de sua vida escolar. Ficou claro que a apreciação estética do elemento árvore, o protagonista desenvolveu a ética do cuidado e levou à atitude política (ação individual) de trabalhar pela arborização do bairro. Os excertos seguintes o comprovam que a apreciação estética das árvores é o destaque da obra:

Quando abro a janela da frente e vejo a fileira de árvores que percorrem todo o meu quarteirão e continuam no quarteirão seguinte, no seguinte e no seguinte... quando vejo a passagem das estações, o tempo das folhas verdinhas, o tempo das flores, o tempo em que as folhas caem, os pássaros, as abelhas, os insetos, sinto-me feliz por ter feito o que fiz. [...]. Estão distribuindo árvores por toda parte, tornando nossa cidade mais saudável, mais bonita e certamente, muito feliz! (ROCHA, 2011, p.35-36).

Esta obra é muito expressiva tanto para abordar a questão da relação sociedade-natureza sob a concepção estética como para abordar a valoração estética da natureza por pura contemplação.

OBRA 17 (Ver figura 30).

TÍTULO: Se o lixo falasse

AUTOR: Fernando Carraro

IMAGENS: Leonardo Malavazzi

ISBN: 978-85-64305-07-6

EDITORA: Editorial 25

ANO DA EDIÇÃO: 2011

TIPO DE TEXTO: narrativo

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Ambiente urbano

Figura 30 – Obra: 17



Fonte: Livro de Fernando Carraro

Um menino, se relaciona com uma latinha (antropomorfizada) e aprende conceitos sobre a reciclagem. Leva seus conhecimentos para casa e o difunde na escola mobilizando-a para uma campanha a favor da reciclagem. A antropomorfização é exemplificada com o excerto da página seis:

- Será que não percebem que as futuras gerações também irão necessitar desses mesmos recursos naturais? Os humanos vão acordar somente quando não aguentarem mais conviver com as montanhas de lixo que produzem... Já pensou se todos os outros animais produzissem tanto lixo quanto os humanos? O planeta não resistiria... – lamentou a embalagem plástica. (CARRARO, 2011, p. 6).

O texto não discute a questão do consumismo como maneira da produção acentuada do lixo. A perspectiva de sua abordagem sobre o lixo é acrítica.

A obra tende à concepção antropocêntrica ao trazer como princípio, a não preocupação do ser humano com o descarte do lixo que produz. Também nutre a ideia de que cada um deve fazer sua parte. A ética presente se mostra apenas entre os seres humanos, o que pode ser observado no excerto que segue: “A partir de agora nossa família vai começar a colaborar com a melhoria de vida de nossa cidade e com a preservação do planeta em que vivemos... (CARRARO, 2011, p.22).

As ilustrações da obra são em forma de desenhos e aparecem na mesma proporção dos textos. Pelo fato de a obra não se discutir a questão da relação entre produção e consumo do lixo, vislumbramos uma tendência pragmática. O texto é longo.

A apreciação estética do ambiente se faz presente como demonstra o excerto a seguir:

Algum tempo mais tarde, com o sucesso do projeto criado na escola, o lixão da cidade foi extinto e o local transformado numa bela e acolhedora praça com flores, muitas

flores, pássaros, crianças brincando, idosos recordando os velhos tempos e jovens namorando... (CARRARO, 2011, p.31).

Esta é outra obra que pode ser considerada como pragmática, segundo Layrargues e Lima (2014).

OBRA 18 (Ver figura 13).

TÍTULO: Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos.

AUTOR: Cristina Santos

IMAGENS: Leandro Lopes

ISBN: 978-85-249-1843-8

EDITORA: Cortez

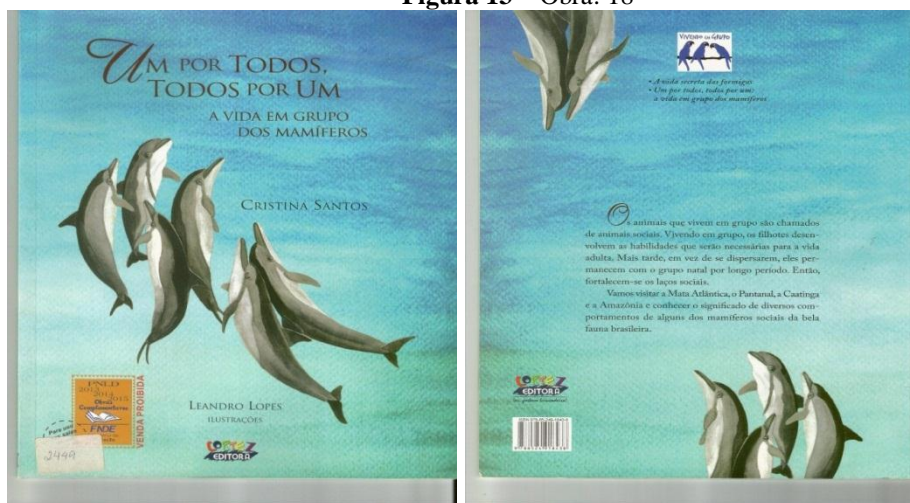
ANO DA EDIÇÃO: 2011

TIPO DE TEXTO: informativo

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Animal

Figura 13 – Obra: 18



Fonte: Livro de Cristina Santos

A narrativa “Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos”, mostra a interação do homem com a natureza, que aparece apenas em um dos sete textos que compõe a obra em questão. As ilustrações, em forma de desenho, mostram os animais em suas atividades em grupo, com seus hábitos, *habitats* e nomes científicos. Todas elas ocupam duas páginas, tendo, proporcionalmente, a equivalência dos textos.

A obra tende a uma “concepção ecológica”, pois o narrador conta sobre a vida do animal em questão, sua interação com os demais e com seu meio, sem aparecer a centralidade da figura humana como nas obras de tendência antropocêntrica/utilitarista. Com exceção do excerto

apresentado a seguir, todo o restante da obra segue no sentido de apresentar o comportamento de alguns animais que vivem em bando.

Mas os golfinhos não estão sozinhos nessa pescaria. Na praia e com tarrafa nas mãos, um grupo de pescadores aguarda o momento certo para lançar as redes. O movimento coordenado desses animais faz que os peixes nadem na direção dos pescadores. No momento certo, um dos golfinhos ergue a cabeça e bate na água. É um sinal que parece ter o seguinte significado: Os peixes estão perto de vocês. Juguem as tarrafas! (SANTOS, 2011, p.8).

O texto que aborda a vida dos golfinhos mostra uma relação harmoniosa entre o ser humano e esse animal, mas há o “utilitarismo” no sentido da sobrevivência, ao apresentar a pesca realizada pelos homens dos demais peixes presentes no mar.

3º Ano - Acervo 3.2

OBRA 19 (Ver figura 12).

TÍTULO: Seringueira

AUTOR: Fabiana Werneck Barcinski

IMAGENS: Guazzelli

ISBN: 978-85-7827-349-1

EDITORA: Martins Fontes

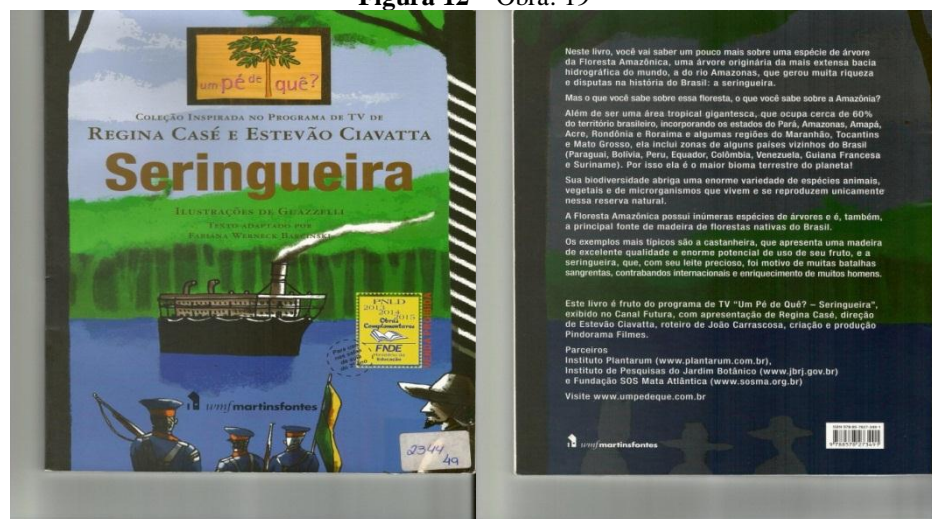
ANO DA EDIÇÃO: 2010

TIPO DE TEXTO: Narrativo

CLASSIFICAÇÃO: Infantojuvenil

ELEMENTO EM EVIDÊNCIA: Árvore.

Figura 12 – Obra: 19



Fonte: Livro de Fabiana Werneck Barcinski

Na obra intitulada “Seringueira” a autora aborda o ciclo da borracha na história do Brasil, apresentando a relação sociedade-natureza.

As ilustrações são compostas por fotos e desenhos de tamanhos variados, complementando o texto. Parte da obra se apresenta com aspectos de histórias em quadrinhos. Santos (2001), afirma que associar imagem a texto sempre é um facilitador de conceitos mais abstratos. O recurso de história em quadrinhos muitas vezes é utilizado para abordar conteúdo de História, normalmente de narrativas mais extensas, como maneira de sintetizar o conteúdo a ser trabalhado, já que sua linguagem simples e curta facilita o tratamento do conteúdo a ser trabalhado, segundo Vilela (2012). Os aspectos da história em quadrinho trazidos pela obra a torna um material lúdico, indo ao encontro do pensamento infantil típico da faixa etária a que se destina esta obra. Ao final da obra, o fotógrafo que participou de sua elaboração, faz apontamentos sobre o consumo da madeira e o desmatamento na Amazônia.

No contexto geral da narrativa, ela é apresentada em função do ser humano – sua exploração econômica e utilização – como se pode observar nos excertos a seguir:

Foi o látex que chamou a atenção de alguns homens para esse pedaço da floresta no meio da Amazônia. Porque com ele se faz a borracha, produto importante, entre a metade do século XIX e começo do século XX, para o desenvolvimento tecnológico e econômico da sociedade. [...]. E sabe o que eles faziam com o látex? Uma espécie de sapato impermeável, que os protegiam quando andavam pelos igarapés e igapós alagados da floresta, evitando que molhassem e machucassem os pés. [...]. Além de utilizar para confeccionar calçados, os índios utilizam o látex para ajudar a cicatrizar ferimentos, fazer flechas incendiárias e também para uma coisa que hoje em dia qualquer criança adora: bola. [...]. Foi assim que as seringueiras viraram objetos de cobiça (BARCINSKI, 2010, p. 10- 12 -15- 22).

O texto ainda apresenta alguns aspectos biológicos sobre a seringueira.

ANEXO

**ANEXO A “ACERVOS COMPLEMENTARES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO”**

Quadro 6 : Obras que compõem os “Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” – Ano 1.

Ano 1	
Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva ABC dos animais O que a Ana sabe sobre...os alimentos saudáveis O mundinho azul A abelha Pinga pingo pingado Quem vai ficar com o pêssego? Beleléu e os números Nunca conte com ratinhos Sofia, a andorinha Lilás, uma menina diferente O menino e a gaiola A velhinha na janela Minha família é colorida A joaninha que perdeu as pintinhas O Pequeno Paraquedista A bola dourada Como vou Ruas, quantas ruas Maracatu Clic-clic, a máquina biruta de seu Olavo Uma tarde do barulho Sombra Música no zoo De avestruz a zebra Turma da Mônica: folclore brasileiro Soltando os bichos Cadê o docinho que estava aqui? Era uma vez uma bota O casamento do rato com a filha do besouro	Essa não é minha cauda Pingo-d'água Balas, bombons e caramelos Que delícia de bolo! A baleia corcunda Animais e opostos Livros dos números, bichos e flores Tem alguma coisa embaixo do cobertor Águas De mãos dadas Os feitiços do vizinho Gente de muitos anos O menino Nito: então, homem chora ou não? Carta do tesouro para ser lida para as crianças O grande e maravilhoso livro das famílias O tempo Família Alegria Dandara, o dragão e a lua Ar- pra que serve o ar? Godô dança Chapeuzinho vermelho e as cores É o bicho! Mamãe é um lobo! Canteiro: músicas para brincar Bichionário O livro das advinhas Beijo de bicho A história da tartaruga Pato! Coelho! Abracadabra

Fonte: MEC, 2012.

Quadro 7: Obras que compõem os “Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” – Ano 2.

Ano 2	
Acervo 1	Acervo 2
<p>História de Dentinho A quarta-feira de Jonas Tudo por causa do pum? A poluição tem solução Albert Quem é o centro do mundo? A economia de Maria Apostando com o monstro Usando as mãos: contando de cinco em cinco Quem é a Glória? A caixa preta Não é brincadeira Juntos na aldeia Mas que bandeira! Escrita: uma grande invenção Tarsila, menina pintora Primeiros mapas, como entender e construir Mão e contra mão Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai O céu azul de Giotto Desvendando a orquestra formando plateias do futuro A escola do cachorro sambista Para comer com os olhos Bumba-boi Abecedário hilário Bichos são todos...bichos Para que serve um livro? Todas as cores do mar Iguais, mas diferentes Gato, castelo, elefante?</p>	<p>Tanta água O caminho do rio Não afunde no lixo! Rosa dos ventos Matar sapo dá azar Viagens de um pãozinho Assim ou assado? Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração Era uma vez... 1,2,3 O silencioso mundo de flor Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças Frederico Godofredo Pigmeus: os defensores da floresta Bruna e a Galinha d'Angola Rupi! O menino das cavernas Txopai e Itôhã Estrelas e planetas Mapa de sonhos Festa da Taquara Arco-íris O tabuleiro da baiana Desvendando a bateria da escola de samba Tarsila e o papagaio Juvenal Seurat e o arco-íris Ciranda do abc Ciranda das vogais Delícias e gostosuras O lugar das coisas É o livro Grande pequeno</p>

Fonte: MEC, 2012.

Quadro 8: Obras que compõem os “Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” – Ano 3.

Ano 3	
Acervo 1	Acervo 2
<p>Rimas saborosas Por que somos de cores diferentes? Rubens, o semeador Dudu e a tagarela Bac Se o lixo falasse Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro? Os filhotes do vovô coruja Pés na areia: contando de dez em dez Viagem ao mundo indígena Pretinho, meu boneco querido O livro das combinações: quando um país joga junto O senhor das histórias Ciranda A árvore da família Histórias de avô e avó Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele? As panquecas de Mama Panya Canção dos povos africanos Ritmo é tudo Batuque de cores Gravura aventura A rainha da bateria Seu Flautim na Praça da Harmonia ABC doido Um sapo dentro de um saco As paredes têm ouvidos Jabuti sabido e o macaco metido Festival da primavera: aventuras do Araquã João das letras</p>	<p>Em busca da meleca perdida Uma viagem ao espaço Por que os gêmeos são tão iguais? O ônibus mágico – no interior Dudu e o professor Aspergilo Meu primeiro livro dos cinco sentidos Irmãos gêmeos Poemas problemas O pirulito do pato O livro do pode-não-pode Passarinhos e gaviões A pipa e a flor Alberto: do sonho ao voo Histórias encantadas africanas Os Guardados da Vovó Histórias da nossa gente Seringueira Como fazíamos sem... Sabores da América Pintura aventura O herói de Damião em a descoberta da capoeira Rádio 2031 Cores com cordel Maluquices musicais e outros poemas BIS A menina, o cofrinho e a vovó O que dizem as palavras Sem pé nem cabeça Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras Viviana, a rainha do pijama</p>

Fonte: MEC, 2012.