



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS
CONSTRUÍDOS A PARTIR DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

GEISE DANIELE MILAGRES CREPALDI

Junho – 2019

GEISE DANIELE MILAGRES CREPALDI

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS
CONSTRUÍDOS A PARTIR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

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

Orientadora: Professora Doutora Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro
2019

C917e	Crepaldi, Geise Daniele Milagres Educação Ambiental e valores na Educação Infantil : Sentidos construídos a partir do trabalho pedagógico / Geise Daniele Milagres Crepaldi. -- Rio Claro, 2019 150 p. : tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Dalva Maria Bianchini Bonotto 1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Valores. 4. Educação Infantil. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Educação ambiental e valores na educação infantil: sentidos construídos a partir do trabalho pedagógico

AUTORA: GEISE DANIELE MILAGRES CREPALDI

ORIENTADORA: DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Dalva", with a horizontal line underneath.

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Laura", with a horizontal line underneath.

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Aparecida", with a horizontal line underneath.

Profa. Dra. MARIA APARECIDA MELLO
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos - SP

Rio Claro, 12 de dezembro de 2018

Agradeço

Aos frutos...

Obrigada pela confiança de vocês, Aline e Luana! Sou grata também às suas crianças e às escolas e prefeituras que acolheram nosso projeto!

Agradeço à minha criança, Aurora, que nasceu neste processo de me tornar mestre, e tanto tem me ensinado!

À árvore...

Minha orientadora, Dalva: obrigada por tudo!

Professoras das bancas de qualificação e defesa: Mare e Laura, quanto aprendi com vocês!

Professores da UNESP/Rio Claro: Luiz Marcelo, Rosa, Luiz Carlos, Bernadete, Raquel, por contribuírem em minha formação.

Obrigada também Ivana, da Seção Técnica de Pós-graduação e aos funcionários da UNESP/Rio Claro.

Gratidão também às amigas queridas do Clube da Árvore, Tatiana, Thais, Thalita e Mariana, pelo colorido de ideias... E à amiga Isabela pelas dicas e revisões.

Agradeço ao meu marido Danilo, pelo carinho, companheirismo, amizade e paciência comigo!

Às raízes...

Sou grata à Deus, pela vida! Sou grata à minha mãe, Delizeti, ao meu pai, Guerino, à minha madrastra Íris, aos meus irmãos, Deise e Beto! E como nenhuma árvore está sozinha, e sempre há uma paisagem, agradeço a todas as condições favoráveis, aos privilégios que reconheço, e à minha história por tantas pessoas conhecidas ou anônimas que me ajudaram a chegar aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Dedico este trabalho às professoras da Educação Pública
e também às crianças, razão do nosso empenho pela
educação!*

*Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes
Prezo insetos mais que aviões
Prezo a velocidade das tartarugas
Mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença
Eu fui aparelhado para gostar de
passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.*

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender alguns sentidos construídos sobre a educação ambiental e o trabalho com valores na educação infantil a partir das práticas docentes de duas professoras participantes de um programa de formação continuada voltado a essa temática. Uma vez que neste programa as professoras se propuseram a realizar um projeto em suas escolas que articulasse a temática ambiental e a alimentação, um segundo objetivo deste estudo foi a discussão sobre possibilidades e limites para a implementação do projeto nas escolas. No corpo teórico apresento um debate a respeito da Educação Ambiental (EA), e do posicionamento de que esta modalidade é um direito das crianças, portanto deve figurar desde a Educação Infantil. Por se tratar de um campo vasto de atuação, faço uma distinção entre as diferentes vertentes de EA, optando por compreender a EA Crítica, suas características e bandeiras de luta. A partir do referencial teórico apresentado, também argumento suas características e bandeiras de luta. A partir do referencial teórico apresentado também argumentam sobre a crise de valores que se desdobra no relacionamento humano com o meio natural, procurando fundamentar os valores na infância com a teoria do psicólogo Lev S. Vygotsky. Também buscando compreender os valores no microcosmo das relações, a concepção de ciência do linguista Mikhail Bakhtin foi fundamental para a metodologia deste trabalho de construção dos sentidos que tem origem no diálogo das professoras com as crianças. Os dados deste trabalho foram produzidos na sala de aula, com filmagens das aulas. Como resultado, considero que a prática de uma das professoras esteve pautada mais no sentido de um trabalho escolarizado, enquanto a outra professora se apoiou mais em atividades de caráter lúdico. No entanto, ambas possibilitaram às crianças um contato enriquecedor com elementos naturais presentes em diferentes espaços escolares, oportunidade que nem sempre é aproveitada na escola, suscitando experiências ricas de apreciação desses elementos, o que favorece a construção de valores a eles relacionados. Discuto, ao final, sobre as dificuldades quanto aos recursos necessários para a realização de algumas das atividades planejadas, muitas vezes financeiramente assumidas pelas professoras, além daquelas inerentes à complexidade da temática trabalhada, que exige formação continuada para que as possibilidades de trabalho possam ser gradativamente ampliadas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Ambiental, Valores.

ABSTRACT

This research aimed to understand some meanings built about environmental education and the work with values in early childhood education based on the teaching practices of two teachers participating in a continued education program focused on this theme. Since in this program the teachers proposed to carry out a project in their schools articulating the environmental theme and food choices, a second objective of this study was to discuss about possibilities and limitations for the implementation of the project in schools. In the theoretical body I present a debate on Environmental Education (EE), and the positioning that this modality is part of the rights of children, hence it should be present from Early Child Education. Because this subject is vast, I make a distinction between the different aspects of EE, opting to understand Critic EE, its characteristics and fight flags. I also argue, from the theoretical referential presented, about the crisis of values that unfolds in the human relationship with the natural environment, seeking to ground the values in childhood with the theory of the psychologist Lev S. Vygotsky. Also seeking to understand the values in the microcosm of relationships, the linguistic conception of the linguist Mikhail Bakhtin was fundamental to the methodology of this work of forming meanings that are originated in the dialogue between the teachers and the children. The data of this work were produced in the classroom, relying on video recordings of the classes. As a result, I consider that the practice of one of the teachers was based more on scholarly work, while the other teacher relied more on activities of a playful nature. However, both enabled the children to have an enriching contact with natural elements present in the different school spaces, an opportunity that is not always used in school, leading to rich experiences of appreciation of these elements, which favors the construction of values related to them. I discuss at the end about the difficulties regarding the resources needed to carry out some of the planned activities, often financially financed by the teachers, in addition to those inherent in the complexity of the subject, which requires continuous training so that the possibilities of development can be gradually amplified.

Keywords: Early Childhood Education, Environmental Education, Values

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças afofam a terra para plantio das mudas	91
Figura 2 - As mudas foram identificadas com plaquinhas	91
Figura 3 - Gráfico das frutas preenchido pelas crianças.....	120
Figura 4 - Primeira versão do desenho de Pedro	121
Figura 5 - Segunda versão do desenho de Pedro	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modelo de preenchimento para a transcrição – passo 2, baseado em Meira (1994).	71
Tabela 2 - Atividades em sala de aula da professora Aline.....	99
Tabela 3 - Atividades desenvolvidas pela professora Luana.....	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DEBATE.....	24
UM DIREITO DAS CRIANÇAS	28
AS TRÊS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	34
UMA LUPA SOBRE OS VALORES	39
OS VALORES NA INFÂNCIA.....	47
SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	57
CAMINHOS DA PESQUISA	66
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM 2016	66
PROCEDIMENTO PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	68
A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA	75
ALINE & LUANA: DIÁLOGOS E SENTIDOS....	79
<i>Professora Aline</i>	79
<i>Professora Luana</i>	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXO 1.....	147
ANEXO 2.....	148

APRESENTAÇÃO

Eu também prezo insetos mais que aviões, Manoel!...

Na minha casa, quando eu era pequena, tinha uma colmeia de marimbondos. E, por morar num bairro de periferia, em nossa casa vira e mexe ficávamos sem água. Meus pais, pra alguma emergência, guardavam água em tambores. E eu adorava ficar olhando os marimbondos virem se servir da nossa água.

Algumas vezes eles acabavam escorregando e caindo dentro d'água. Eu era uma criança pequena, mas me lembro. Colocava a mão na água, e com cuidado tirava de lá o bichinho (que era quase do tamanho da palma da minha mão!) soprava pra secar as asas, que ele também batia com velocidade pra me ajudar. E depois ele saía voando, e era como se eu ouvisse ele falar: obrigado, minha amiga!

A gente tinha bastante tempo pra brincar e pra ficar “sem fazer nada”, só olhando a natureza (e por acaso olhar a natureza é fazer nada?). Brincávamos na rua que era de terra, eu, meus irmãos, todos os vizinhos. Minha mãe é pedagoga, mas não era professora. Ensinava várias coisas pra gente em casa mesmo.

O tempo passou e muitas coisas mudaram. Meus pais tiveram condições de pagar uma escola pra gente, e eles optaram por isso. Na hora de prestar o vestibular, tive dúvidas de que caminho seguir. Queria nutrição, trabalhar com os alimentos... mas não passei. Na segunda tentativa, prestei pedagogia e passei, fui cursar a UNICAMP em 2007.

Na faculdade estava sempre me envolvendo aqui e ali em projetos ambientais, até que conheci o professor Sandro Tonso. Cursei com ele a disciplina de Educação Ambiental e esse foi meu primeiro contato sistemático com o assunto.

No terceiro ano de graduação fui fazer um intercâmbio acadêmico na Argentina. E lá conheci uma outra realidade... a realidade do povo andino, das lutas camponesas, a riqueza das sementes crioulas... do patrimônio genético que estamos perdendo com a introdução de sementes estéreis na nossa agricultura. Voltei pro Brasil quatro meses depois totalmente transformada por novos valores.

E com todas essas ideias algo me atraía para a Educação Ambiental... mas no meu último ano de graduação passei no concurso público da prefeitura de Artur Nogueira/SP e fui trabalhar na creche. E que outro universo interessantíssimo é a

Educação Infantil! Finalizando a graduação, estava encantada com as aulas da professora Telma Vinha, e pedi a ela orientação para meu Trabalho de Conclusão de Curso. Foi uma época desafiante e maravilhosa, em que escrever era uma forma de dar vazão a ideias que não cabiam mais dentro da minha cabeça!

Enfim, me formei em 2012. Da prefeitura me mudei para uma ONG também trabalhando na Educação Infantil. Depois fui contratada por uma escola particular. E assim, trabalhando e aprendendo, me veio a vontade de fazer um mestrado. Mas em que assunto? Amava Educação Ambiental... Aprendi a amar a Educação Infantil também... E com a Telma, a questão da moralidade, da ética, dos valores, sempre presentes em seu trabalho... onde eu poderia unir todos esses assuntos de interesse?

Buscas e mais buscas na internet me fizeram chegar até a querida professora Dalva. Com esse nome... Sem pieguismo, acho justo chamá-la de Estrela D'alvorada! Pois vejo sua capacidade de olhar pra seus alunos, de apostar neles, investir... É como um dia novo que nasce, todinho à nossa espera, pra que façamos dele nosso melhor!

Tenho muito a agradecer a todos os outros professores e amigos que também se somaram à essa trajetória. Claro que não se resume uma vida em duas páginas! Então nesta apresentação quero apenas lembrar que este trabalho que apresento hoje é resultado não apenas de uma pesquisa de dois meses de filmagens. Mas é resultado de uma porção de vivências, de sentidos, de valores, que foram ao longo do tempo mostrando uma direção a seguir. E aqui está em formato de texto!

Mas... quem sabe tudo isso começou com o salvamento de um marimbondo...

Sou grata!

INTRODUÇÃO

Para dar início ao relato da pesquisa que realizei, gostaria de introduzir o assunto desde os debates que tem me mobilizado a buscar o Mestrado. Na apresentação falei sobre a experiência na universidade e o relacionamento com professores inspiradores. A partir de então, me sinto transformada (e talvez esse seja o desiderato da educação!). E assim começa esta história...

No ano de 2007, na disciplina de Educação Ambiental oferecida pelo professor Sandro Tonso na UNICAMP, pela primeira vez pude compreender o quanto a questão ambiental deve ser entendida como uma questão *socioambiental*. Isso porque não se pode dizer que o assoreamento dos rios, a extinção de espécies, a poluição das nascentes, os desmatamentos, contaminações do ar (entre outros problemas ambientais) são problemas isolados da conduta humana¹. Para Tonso (2004, p.7):

(...) parece difícil de aceitar que haja uma real oposição entre “Ser humano” e Natureza; costumo afirmar em aula ou nos trabalhos de Educação Ambiental com comunidades que não há empreendimento humano cujo objetivo seja a desertificação de solos, a poluição das águas ou a depleção dos recursos naturais. Na base destas atitudes de destruição da natureza, que realmente ocorrem, sustentando-as e fazendo uma espécie de cortina de fumaça estão duas características significativas destes nossos tempos: a falta de percepção de que tudo está ligado e a falta de respeito para com o “outro”. (grifos do autor)

Os problemas ambientais, então, decorrem de questões mais amplas e profundas, ligadas aos paradigmas socialmente construídos e à forma como nos relacionamos, seja a relação dos seres humanos entre si, seja a relação ser humano – natureza.

Vou olhar então com especial atenção para os grifos do autor acima. Em primeiro lugar, a percepção de que *tudo está ligado*, como ele diz, é uma questão filosófica das mais antigas. A esse respeito, Unger (2006) diz que, por volta do século VI a.C., encontramos o pensamento dos filósofos pré-Socráticos, em que tudo (a pedra, a planta, o animal, o homem) faz parte de um todo chamado *physis*. Segundo a autora, “talvez se possa afirmar que a intuição essencial dos pensadores pré-socráticos é a unidade profunda e dinâmica de tudo que é.” (UNGER, 2006, p. 27). Este pensamento, por sua vez, sofreu uma série de modificações ao longo da história ocidental, e o olhar que se tem hoje para a natureza, segundo Unger (2006), é dessacralizado e objetificado.

¹ Embora o planeta tenha passado por inúmeras transformações ao longo de seus 4,5 bilhões de anos, há evidências científicas que demonstram a responsabilidade humana nos problemas ambientais atuais.

O que nos leva ao segundo grifo de Tonso (2004): *a falta de respeito para com o “outro”*.

Este “outro” pode ser outro ser humano, diferente de mim (por questões sociais, étnicas, de gênero, etárias, etc) e também pode ser o que está ao meu redor de forma apartada de mim: uma montanha, um rio, os animais, as plantas. Ao fazer com que este “outro” se torne objeto, e não mais sujeito, ele se torna então passível de ser esmiuçado e conhecido e esta é a tônica do pensamento concebido na Idade Média. Segundo Culleton (2006), é possível identificar entre os séculos V e XV da nossa era uma crescente transformação do pensamento ocidental, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, sustentadas por Santo Agostinho e Tomás de Aquino. Na Idade Média nasce a ideia de que a Razão é a suprema regra, lei da qual até mesmo o próprio Deus está sujeito. Por esta via,

Tudo é capaz de ser conhecido pelo homem, desde que tenha método, porque tudo está formatado na mesma chave racional, tudo tem um sentido holístico, nada sobra e nada é por acaso, assim como tudo tem uma finalidade predeterminada e não pode ser utilizada de qualquer maneira. (Culleton, 2006, p. 47)

Esta é exatamente a gênese do antropocentrismo, que, segundo Severino (2006), irá influenciar no século XVI o filósofo Francis Bacon, na defesa da supremacia do pensamento científico em detrimento do pensamento teológico que marcou a Idade Média. Segundo Severino (2006, p. 52), Bacon discute:

Um novo sistema de saber, distinto tanto do sistema teológico como do sistema metafísico, que se propõe como capaz de esclarecer a totalidade dos fenômenos do universo apenas com os recursos da razão natural. No plano de sua sustentação filosófica, duas premissas são postas: a do racionalismo, como afirmação radical da autonomia e do poder da razão humana como único instrumento do saber verdadeiro, e a do naturalismo, como afirmação de que a natureza esgota a realidade, devendo conter em si mesma sua própria explicação.

O homem então poderia libertar-se do poder que a Igreja exercia na Idade Média e seguir livre para, por meio de um método científico, desvendar os mistérios que o cerca. Esta proposta é vista como um avanço pelo ganho de autonomia – inclusive em âmbito social, visto que a Igreja detinha também grande poder político e financeiro.

Porém, na literatura que consultei e que trago para argumentar sobre a interferência humana na geração de problemas ambientais, é possível fazer uma interpretação não só pelos ganhos (que são inegáveis), mas também por uma perspectiva ecológica. Neste sentido os autores que dialogam aqui reconhecem que o pensamento

forjado na Idade Média possibilita também a instauração de retrocessos. Severino (2006) diz que não se pode atribuir diretamente a Bacon a responsabilidade pelo que hoje expressamos com relação ao meio ambiente, mas o autor considera que:

Se, de um lado, o cosmocentrismo naturalista, compartilhado por Bacon, valoriza o mundo físico junto com o homem, de outro, desencadeia igualmente um longo processo histórico de domínio e manejo do mundo, ameaçando, com seu poderio técnico, as próprias condições de convivência do homem com a natureza e a sobrevivência do planeta. (SEVERINO, 2006, p. 56)

Isso porque ao poderio técnico se alia a objetificação de tudo que existe, gerando uma cisão no relacionamento do homem com as forças da natureza. É preciso entender que outrora (da Grécia Antiga à Idade Média) este relacionamento também era marcado pelo medo do desconhecido e pela possível ira de um deus tirano e opressor. Estas novas ideias, então, tem seu caráter libertador inegável, mas os autores apontam o quanto esta mudança de paradigma levou a humanidade a ocupar o papel de tirania que antes era ocupado pelo desconhecido ou pela divindade.

O mundo ocidental do século XVI é marcado pelas grandes navegações, expansões e conquistas e pela nova busca humana de supervalorização de si mesmo, como se vê, por exemplo, nas artes do período, pela tendência de pinturas de autorretratos. A liberdade subjetiva ganha força e, segundo Bornheim (2001), o século XVII é marcado pelo nascimento do individualismo. Neste particular, é famosa a frase “Penso, logo existo” de Descartes, que faz com que o homem se identifique como demiurgo, criador de si mesmo. Importante também citar que a ascensão da burguesia conferiu sustentação a esta lógica de individualismo no plano econômico e social.

Neste contexto de profundas mudanças, Grün (2006) destaca o papel de Descartes como o filósofo que influenciou a Revolução Industrial, inaugurando a modernidade, que tem como forte pilar o enfraquecimento das tradições e da memória histórica. Bornheim (2001, p. 3) concorda com esta afirmação ao dizer que na modernidade a constante mudança é um alvo a ser perseguido:

O próprio mundo moderno, todo ele, busca, no fundo, ser outro que não ele mesmo, por exemplo, através da Revolução Industrial. E pressupõe uma transformação tão radical nas próprias estruturas da realidade e em todo modo ocidental de viver e conviver com a natureza, não no sentido estrito, mas de conviver com o céu e a pedra, de conviver com o outro, com as outras pessoas, de conviver com os mitos e com a palavra e isso passa a ser feito através de conflitos inusitados, porque tudo passa agora por um processo de transformação, que é muito, muito radical.

Esta afirmação é importante para entendermos como chegamos ao relacionamento atual com a natureza e com os seres humanos entre si na contemporaneidade. Para os autores nos quais me referencio, a filosofia do século XVII contribuiu para elevar a ciência exata a *status* de ciência verdadeira, e as ideias cartesianas repercutem nas demais ciências e propõem uma hierarquização do saber.

Citando trechos da obra de Descartes, Grün (2006) deixa claro o lugar obsoleto que a sabedoria popular e tradicional passou a ocupar frente ao método científico proposto pelo filósofo, de separar o objeto do conhecimento em partes, analisá-lo e produzir um saber objetivo e sólido a seu respeito. O saber produzido, assim, possui o lastro de ser uma verdade neutra e totalmente independente de intervenções éticas e políticas. Ao falar sobre o legado de Descartes, Grün (2006, p. 63) afirma que:

Suas ideias influenciaram muito a nossa relação com a natureza, pois Descartes foi o primeiro filósofo a propor uma física matemática; com Descartes a física deixa de ser especulativa e passa, de fato, a intervir na natureza. As consequências disso são enormes para os desdobramentos da nossa relação com a natureza – a objetividade cartesiana fez com que “perdêssemos” a possibilidade de pensar historicamente e colocou o homem europeu e branco na posição de Dono e Senhor da natureza.

Esta forma de ver o mundo vem então legitimar a ética antropocêntrica que, segundo Grün (2004), não é uma “invenção” de Descartes e já se encontra latente em registros mais antigos, como no Velho Testamento da bíblia judaico-cristã, especialmente no livro da Gênese, que narra um homem feito à imagem e semelhança de seu criador, acima de todos os outros seres que existem. Porém, a efervescência de uma época denominada Iluminismo traz o homem para o centro (por isso o termo, antro-po-centrismo). As ideias de Descartes, então, têm força por estarem alocadas no contexto histórico europeu das profundas mudanças já em curso.

Toda esta influência do Iluminismo se faz sentir na contemporaneidade, e vou propor um salto na história para adentrar na questão de crise ambiental que nos cerca, pois estas breves páginas que até agora redigi tem a intenção de situar a discussão ecológica dos nossos dias. Isso porque as ideias filosóficas dos séculos XVI e XVII foram também elaboradas num mundo muito diferente do mundo atual: a natureza abundante e aparentemente inesgotável da época dá margens para o extrativismo predatório e o uso indiscriminado dos chamados recursos naturais (água, solo, minérios, etc), e no tocante ao relacionamento humano, não posso seguir sem citar o extermínio dos povos nativos nas terras do “Novo Mundo” e as barbáries da escravidão.

Algumas consequências deste modelo civilizatório ecoaram no século XIX com catástrofes ambientais e escassez nunca antes experimentadas, além das profundas desigualdades e injustiças sociais instaladas por este modelo. Bornheim (2001) cita a colonização do território americano pelas metrópoles europeias e o esgotamento da terra em busca de pedras preciosas e madeira, além da monocultura que abastecia as metrópoles. Mas o autor se detém explicando que um fenômeno igualmente devastador é a imigração dos períodos pós-guerra no século XX, onde o imigrante não sente empatia pelo novo território, gerando uma relação de conflito e dramaticidade, que, na visão do autor, se intensifica “no sentido de o imigrante ter sido arrancado da terra dele” (BORNHEIM, 2001, p. 2), gerando um desenraizamento, um problema de adaptação e de identificação que “é tão complicado que gera qualquer coisa como uma vingança, um conflito do homem com a terra.” (*Idem*).

Mas como tudo isso tem a ver com o contexto de crise ambiental em que estamos imersos? Para Grün (2004), não se pode falar em crise ecológica sem falar em crise da cultura ocidental. O homem desenraizado e que não se sente pertencente busca em si mesmo e no atendimento às suas próprias vontades o valor maior de sua existência. Além disso, a autonomia proposta por Descartes no século XVII é a bandeira mais hasteada atualmente. É preciso ter em mente que:

O sujeito autônomo está fora da natureza. A autonomia da razão pode ser considerada como uma das principais causas a engendrar o antropocentrismo. Em uma postura antropocêntrica o Homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem única e exclusivamente em função dele. O antropocentrismo é um mito de extrema importância para a manutenção da crise ecológica. (GRÜN, 2004, p. 44)

Caminhando por estas ideias, encontro nos valores contemporâneos uma possível causa para a crise ambiental que nos cerca. Pois ao valorizarmos demasiadamente a nós mesmos, damos vazão a um imediatismo (traduzido na satisfação de nossos desejos) e a uma alienação onde, para dar um exemplo, já não importa se a peça de roupa que compro em promoção é fruto da exploração do trabalho infantil e de uma empresa têxtil poluidora que atua do outro lado do planeta.

E foi com esta percepção que me aproximei da questão dos valores. Foi porque ao longo da história humana aqui narrada perdemos a noção de que “tudo está ligado” e não temos exercitado o “respeito pelo outro”, como diz Sandro Tonso na primeira citação deste trabalho.

Com estas preocupações sempre em mente, buscando ler e entender mais sobre esse assunto, me interessei pela pós-graduação ao encontrar, em buscas pela *internet*, a professora Dalva Bonotto (minha orientadora). Entrei em contato com ela em julho de 2014 e comecei desde então a frequentar a UNESP/Rio Claro, o grupo de pesquisas da linha de Educação Ambiental e o projeto de extensão sob responsabilidade da professora Dalva. Este último, especificamente, me ofereceu o contexto desta pesquisa.

Frequentei o projeto então em 2015, que era oferecido quinzenalmente aos sábados, na forma de Ciclos de Estudos para professores que se interessam pela Educação Ambiental (EA) e pelo trabalho com valores. Segundo Bonotto e Carvalho (2012), o projeto fora cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro desde 2008 e atuava² em uma frente pedagógica para o enfrentamento da crise ambiental que, como já dito, é uma crise de valores do nosso tempo, ou, nas palavras de Leff (2009), é uma crise da razão, uma crise civilizatória. Para o enfrentamento desta crise, defendemos no grupo de pesquisa que um dos importantes caminhos a trilharmos é o da educação.

Posso apontar alguns frutos deste projeto de extensão, como a formação continuada com direito a certificação (contemplando então a progressão de carreira) de professoras de Rio Claro e região; o lançamento de dois livros escritos pela equipe organizadora e pelas professoras participantes narrando suas experiências e compartilhando seus saberes; a realização de pesquisas, como Degasperi (2012) e Fraga (2014), e também a realização de minha pesquisa, que se deu no contexto de três Ciclos de Estudos realizados ao longo do ano de 2016.

Cabe também esclarecer que o projeto de extensão se articulava à investigação sobre formação e trabalho docente, e as pesquisas realizadas foram submetidas e aprovadas pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp.

Para além das pesquisas, gostaria de ressaltar que uma característica deste programa de formação continuada é que as organizadoras, professoras Dalva Bonotto e Maria Bernadete Carvalho, faziam suas propostas de trabalho de acordo com demandas do grupo de professoras³, enriquecendo o projeto com a diversidade de olhares de quem atua na prática de sala de aula.

² O projeto de extensão encerrou suas atividades em 2017 e sua última edição realizou-se na escola agrícola de Rio Claro.

³ Para maiores detalhes, conferir os livros publicados pelo grupo de professoras: Bonotto & Carvalho (2012) e Bonotto & Carvalho (2016).

Os relatos do ano de 2010 (que constam no primeiro livro, publicado em 2012) mostram que as professoras inscritas e participantes deram início aos estudos da teoria sobre EA e sobre valores com leituras de textos (que elas faziam também quinzenalmente aos sábados, mas de forma não-presencial). A partir da leitura redigiam então um texto reflexivo para ser socializado com o grupo nos encontros presenciais. A partir da leitura e reflexão, as professoras participantes se engajaram em elaborar um projeto de trabalho na escola. Segundo Degasperi (2012), as professoras da turma de 2010 se dividiram em quatro grupos multidisciplinares e trabalharam com temas de seu interesse: conservação de áreas verdes da cidade de Rio Claro, obras de arte de Portinari e, ainda, a articulação dos assuntos *alimentos e meio ambiente*.

Contudo, no ano de 2015 que frequentei e no ano de 2016 que pesquisei, as professoras decidiram em conjunto que todas queriam trabalhar o mesmo foco: a articulação entre alimentação e meio ambiente. É um foco bastante vasto, pois envolve tanto a produção de alimentos e seu impacto ambiental e social, quanto a saúde humana, ao ingerir estes alimentos. Envolve também as questões culturais, como a comensalidade – o comer junto, que tem se perdido na modernidade – e a diversidade de sabores e receitas que tornam a comida uma marca cultural.

Algumas professoras que estavam na turma de 2015 queriam continuar estudando em 2016 com o grupo. As organizadoras sugeriram então fazer da seguinte maneira: oferecer um primeiro ciclo de estudos no primeiro semestre de 2016 para que os “iniciantes no assunto” pudessem ter contato com os textos básicos do trabalho com EA e valores; e no segundo semestre foram então oferecidos mais dois ciclos, em que as professoras do ano de 2015, que se interessaram e puderam, se juntaram à turma nova, constituindo um grupo maior e com uma base teórica comum já estudada, para dar sequência ao estudo envolvendo a articulação da questão ambiental e alimentação⁴. As participantes dos três ciclos receberam três certificados de 30 horas cada.

Ao estudar o histórico dos Ciclos de Estudos por intermédio das publicações e das pesquisas produzidas, vejo que é uma tendência que, ao longo dos anos, professores ligados ao Ensino Fundamental e Médio das mais diferentes áreas (mas especialmente das ciências, como biologia) se interessam pelo projeto, vindos também de diferentes setores da educação (pública, particular e ONG) e de cidades de Rio Claro e região, formando grupos sempre heterogêneos.

⁴ Consta no anexo I a programação completa dos três ciclos de estudos.

Mas o grupo de 2016 possui ainda uma diversidade maior, pois no coletivo constituído por 22 pessoas⁵, foi a primeira vez que houve uma grande procura de profissionais que trabalhavam com Educação Infantil (EI): três professoras de escolas municipais, uma educadora de ONG, uma diretora de creche e uma supervisora de ensino, resultando em seis pessoas interessadas em pensar a EA nesta faixa etária, além de minha inserção como participante da equipe organizadora.

Diante disso, a ideia inicial de pesquisar EA na EI tinha encontrado um terreno fértil, favorável à realização de uma pesquisa. No início de 2016 eu ainda era uma mestranda iniciante, e não vi esta oportunidade com clareza. Queria que as *crianças* fossem minhas participantes de pesquisa. Mas a orientação de Dalva foi muito importante neste momento, e ela me mostrou caminhos para questionar a realidade e produzir dados interessantes para o mestrado, tendo como participantes de pesquisa as *professoras* que frequentavam os Ciclos de Estudos.

Fizemos, minha orientadora e eu, uma escolha pelas professoras da rede municipal, que eram três: Maristela⁶, tralhando com crianças de 3 a 4 anos; Luana e Aline, ambas trabalhando com crianças de 4 a 5 anos. Com a intenção de realizar uma pesquisa bakhtiniana (seguindo uma sugestão de minha orientadora, ainda que eu não tivesse familiaridade com a teoria de Bakhtin), cuja análise de discurso e produção de sentidos exige olhar minuciosamente para os dados produzidos, Dalva me explicou que não seria interessante termos um extenso número de participantes, pelo grande volume de dados gerados e pelo curto tempo de realização do mestrado, de apenas dois anos.

E neste contexto se insere minha pesquisa. As três professoras estavam estudando a questão ambiental em sua ênfase no trabalho com valores e tudo isso articulado também com a alimentação (padrões de alimentação, impactos da produção alimentar no meio ambiente, etc). Os projetos que as professoras elaboraram para trabalhar com suas crianças, então, tinham este pano de fundo.

Aline trabalhou com plantio, fazendo uma horta orgânica com as crianças na escola, além de outras atividades, como contação de histórias, desenhos, colagens, etc; Luana trabalhou com as frutas, trazendo a experimentação e fechando seu projeto com um plantio de árvores frutíferas no pátio da escola; Maristela, que acompanhava o Ciclo de Estudos desde 2015, trabalhou com horta na sua escola. Em 2016 ela realizou o

⁵ Conforme número de inscritos nos Ciclos II e III, ofertados de Junho a Dezembro de 2016.

⁶ Todos os nomes utilizados nesta dissertação referentes às participantes da pesquisa (professoras e crianças) foram modificados para preservar a identidade das participantes.

projeto de horta ao longo do ano, e embora tenha aceitado participar de minha pesquisa, minha produção de dados aconteceu em Outubro e Novembro, data em que a professora já estava engajada em outros projetos com sua turma. A produção de dados na escola de Maristela foi insuficiente para minha pesquisa. Agradeço o espaço oferecido pela professora, mas decidimos, minha orientadora e eu, seguir esta pesquisa com os dados produzidos apenas nas escolas das professoras Aline e Luana.

Em 2016, então, participei dos três Ciclos de Estudos do nosso grupo carinhosamente apelidado de EAValores. Também cursei quatro disciplinas obrigatórias sobre a temática ambiental e sobre as especificidades da pesquisa em educação. Neste processo fui me envolvendo nas leituras teóricas, realizando fichamentos e produzindo o Projeto de Pesquisa. No fim de 2016, nos meses de Outubro e Novembro, frequentei as escolas de EI durante oito semanas (em dias específicos escolhidos pelas professoras). Nestas visitas estive produzindo os dados da pesquisa por meio de filmagens das atividades propostas, anotações em caderno de campo, gravações em áudio e análise dos cadernos de planejamento das professoras.

O caminho para elaborar questões de pesquisa me pareceu íngreme! Nos dois meses de inserção do projeto nas escolas, frequentei as aulas das professoras filmando suas práticas, acompanhando seus planejamentos e fazendo anotações em meu caderno de campo, mas os dados estavam sendo produzidos sem que ainda eu tivesse muita clareza da questão de pesquisa, pois olhar para a realidade e questioná-la não é algo simples... Os estudos e principalmente as orientações inspiraram esta trajetória. Trago aqui, depois de passar por revisões, cortes e sugestões, as questões de pesquisa que inspiraram este trabalho:

- Que sentidos são construídos a partir das práticas realizadas pelas professoras de Educação Infantil participantes do Ciclo de Estudos “Educação Ambiental e o trabalho com valores” articulando Educação Ambiental, valores e alimentação junto às suas crianças?
- Que possibilidades e limites encontraremos para a realização dessas práticas nas escolas?

Esta pesquisa tem por objetivos compreender, a partir dos enunciados expressos pelas professoras, alguns sentidos construídos sobre EA, valores e a questão alimentar com as crianças, discutindo possibilidades e limites para a realização dessas práticas.

Para chegar a estes objetivos busquei maior amparo teórico me aproximando do referencial bakhtiniano (de Mikhail Bakhtin e seu círculo) a respeito da construção de sentidos cursando a disciplina “Tópicos em Pesquisa, Alteridade e Formação” oferecida na UNESP/Rio Claro pela professora Laura N. Chaluh, no primeiro semestre de 2017.

Também no primeiro semestre de 2017 realizei a transcrição das filmagens e gravações em áudio das professoras; a disciplina oferecida pela professora Laura me trouxe muitos pontos de vista que eu desconhecia sobre meu próprio projeto. Aquela visão de ciência neutra que descrevi no início desta introdução, tão proclamada por Descartes (e – por que não dizer? – tão criticada aqui!), estava presente na forma como me inseri nas turmas... Então, embora esta pesquisa tenha em seu início se configurado com pretensa neutralidade e impessoalidade, uma mudança radical aconteceu no processo. É com outro olhar e produzindo outros sentidos – inclusive sobre minha própria formação de pesquisadora – que (re)escrevo esta dissertação de mestrado.

Para finalizar esta introdução, também cito a contribuição da disciplina oferecida por minha orientadora, Dalva Bonotto, no segundo semestre de 2017 sobre EA e o trabalho com valores, além da valiosa acolhida no grupo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky (NEEVY), orientado pela professora Maria Aparecida Mello na UFSCar/São Carlos, em que pude me aproximar da concepção de educação, de infância e de desenvolvimento de Lev Semenovitch Vygotsky.

Nos capítulos que seguem, dou continuidade ao que já foi exposto nesta introdução. No primeiro capítulo, abordo a EA como um direito da EI, respaldado pela legislação e por documentos oficiais. De maneira sucinta trago a história do movimento ambientalista e suas lutas, direcionando a discussão para as concepções de EA que defendo, uma vez que existem muitas possibilidades diferentes de realizar um trabalho educativo ambiental. Seja com foco na mudança de comportamentos ou olhando para a questão fazendo a crítica ao caminho que a sociedade tem trilhado, entendo que é um campo plural e que é importante tomar posição para sermos coerentes ideologicamente. Apresento também neste capítulo uma possibilidade de trabalho com EA pensada por Carvalho (2006), envolvendo três dimensões articuladamente: conhecimentos, participação política e o trabalho com valores.

No segundo capítulo escrevo sobre os valores, associando a Axiologia ao meio ambiente, pensando em valores ambientalmente desejáveis. No terceiro capítulo dou sequência a este assunto, trazendo a contribuição do pensamento de Vygotsky (2010) para pensar a moralidade infantil, além das contribuições de outros autores que

pesquisaram esta temática, trazendo também reflexões muito caras para pensar os valores ambientalmente desejáveis.

Dando sequência, no quarto capítulo, falo sobre a construção de sentidos com embasamento na teoria bakhtiniana. A construção de sentidos, por meio da análise de discurso, é aqui entendida como uma ferramenta de compreensão da realidade. Estes quatro primeiros capítulos englobam o conjunto teórico que tem me orientado até aqui.

No quinto capítulo apresento os caminhos da pesquisa, falando mais detidamente sobre a escolha das professoras participantes, sobre o programa de formação continuada que oferecemos na UNESP-Rio Claro sobre a Educação Ambiental e o trabalho com valores, até chegar na produção de dados e na análise dos diálogos entre professoras e crianças.

No sexto capítulo trago os resultados e discussões, com descrição das atividades realizadas pelas professoras e com os enunciados proferidos durante as atividades do projeto que elas desenvolveram nos meses de Outubro e Novembro de 2016. Escolhi excertos que se conectam com o interesse de pesquisa, e para cada excerto trago um diálogo com o corpo teórico e com minhas próprias reflexões anotadas em caderno de campo.

Encerro esse texto para a defesa com as considerações finais atuais – que finalizam *o texto*, mas não finalizam meus questionamentos e a vontade de, humildemente, aprender sempre um tanto mais.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DEBATE

A história da Educação Ambiental (EA) é ainda recente. Para iniciar esta história vou apresentar de forma sucinta três eventos globais ocorridos na década de 70 e um ocorrido no Brasil na década de 90, buscando também o contexto político brasileiro. Isso nos ajuda a compreender de que forma a EA tem sido concebida desde sua origem e por que transformações ela vem passando.

Para adentrar essa questão, assinalo que estamos diante de um processo histórico e cultural. O século XIX, a partir da Revolução Industrial, nos legou a ideia de que grandes chaminés de fábricas em plena atividade simbolizam progresso. O uso e o abuso sem limites dos chamados “recursos naturais”⁷ trouxe consequências que se evidenciaram em meados do século XX, momento em que a sociedade começa a questionar o impacto ambiental gerado pelo modelo capitalista de produção.

Assim, as discussões ambientais nasceram da preocupação mundial em torno da finitude dos recursos naturais, além de outros impactos negativos causados pela interferência antrópica na natureza, colocando em risco inclusive a vida humana. Com a escassez de certos recursos, poluição das grandes cidades, escassez de comida, secas, extinção de espécies, uso intensivo de veneno nas lavouras, entre outras “novidades” vividas pela população da década de 50, para além da questão social/humana, o próprio modelo civilizatório começou a ser questionado. A preocupação acerca do cenário ambiental tomou efervescência com a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, da oceanógrafa Rachel Carson na década de 60, onde a autora denunciava o uso de pesticidas nas lavouras norte-americanas, que, além de matar as pragas, matava também os pássaros (entre outros seres), causando um enorme desequilíbrio ambiental.

Esta publicação é considerada por muitos como a origem do movimento ambientalista, pois sua linguagem acessível atinge o grande público, tornando a questão visível para além dos laboratórios das universidades. Vale lembrar o momento efervescente (de novos ideais e sonhos) em que o livro foi lançado:

Herdeiro direto dos movimentos libertários dos anos 60 e dos sonhos *sixties*, o ambientalismo chegava questionando uma série de valores da sociedade capitalista. A proteção da natureza, o não-consumo, a autonomia, o pacifismo

⁷ Concordando com os autores que consideram a crise ambiental como uma crise mais ampla e profunda, envolvendo os atuais padrões de relação sociedade-natureza que descrevi na introdução, em que o ser humano é tido como superior e a natureza, objetificada, existindo apenas para servi-lo, concepção que subjaz ao uso do termo *recurso*, com que é comumente denominada.

eram apenas algumas das muitas bandeiras empunhadas por aqueles que começavam a ser chamados “ecologistas”. (Grün, 2004, p. 16).

A discussão em torno da EA, em linhas gerais, é decorrência deste processo. Três eventos importantes marcam a década de 70, e serão brevemente apresentados aqui.

O primeiro evento foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizado em 1972, em Estocolmo. Na carta de princípios elaborada neste evento, no princípio nº19, pela primeira vez é citada em documento oficial a importância da *educação* voltada às questões ambientais.

Neste documento, porém, podemos inferir que os países considerados subdesenvolvidos são responsáveis pelos desequilíbrios ambientais, quando afirma em seu princípio nº9 que a melhor maneira de sanar as deficiências ambientais está no desenvolvimento acelerado, na assistência financeira e tecnológica. O documento parece não questionar os grandes responsáveis: países mais desenvolvidos são vistos como o ideal no qual os países subdesenvolvidos devem se inspirar. Temos clareza disso em trechos como o presente no item I-4 que diz:

Os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. Com o mesmo fim, os países industrializados devem esforçar-se para reduzir a distância que os separa dos países em desenvolvimento. (ONU, 1972)

O documento adquire ainda um caráter antropocêntrico ao afirmar no item I-5 que “de todas as coisas do mundo, os seres humanos são a mais valiosa”.

Seguindo uma cronologia, destaco o Encontro de Belgrado, ocorrido em 1975, na Iugoslávia. As discussões neste momento fazem referência ao evento de 1972. Este encontro lança a ideia de um “programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes” (UNESCO/PNUMA, 1975), apresentando explicitamente à sociedade a importância da educação no enfrentamento da questão ambiental.

E, por fim, outro importante evento que marca a década de 70, é a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, de 1977, ocorrida em Tbilisi, Geórgia. Esse é talvez o evento mais importante sobre EA, completando, no ano de 2017, seu 40º aniversário. O encontro elaborou 41 recomendações que direcionam a EA, considerando nela uma vocação comunitária que tem como intuito “envolver o indivíduo num processo ativo de resolução de problemas que permita resolvê-los no contexto de

realidades específicas, estimulando a iniciativa, o sentido da responsabilidade e o empenho de construir um futuro melhor” (UNESCO/PNUMA, 1993).

A EA nasce, portanto, a partir de um movimento ambientalista, liderado por cientistas e ativistas preocupados com a preservação e conservação dos recursos naturais, com assuntos ligados a ecologia e ênfase no ensino de ciências (BRASIL, 1998, p. 35).

Embora o panorama mundial da EA tenha a marca dos movimentos libertários que citei anteriormente, com forte influência dos questionamentos sociais, Lima (2009) aponta que o Brasil, nesta época, sofria um regime autoritário em âmbito político – o Golpe Militar de 1964 – que trazia ao país o clima de terror com cerceamento da liberdade, além de visões conservadoras de desenvolvimento econômico. Assim, no Brasil, o autor aponta que:

Uma das consequências do clima autoritário vigente à época sobre esse campo está na constatação de que a EA brasileira, em seus primórdios, foi orientada por uma visão hegemônica de perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica, embora essa não fosse sua expressão exclusiva. (Lima, 2009, p. 149)

Para este autor, também, olhar a questão ambiental apenas em sua interface com a preservação do meio natural (aquilo que ele chama de “leitura biologizante”), é reduzir o potencial educador da EA, deixando de fora da análise: “os modelos de desenvolvimento econômico-social, os interesses e conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos e as injunções políticas dominantes na sociedade” (LIMA, 2009, p. 148), que tanto influenciam nosso relacionamento com o meio ambiente.

Para dar um exemplo, Lima (2009) aponta para o crescimento industrial acelerado do período militar conhecido como Milagre Brasileiro (de 1969 a 1973): a participação de nosso país na reunião de Estocolmo em 1972 foi marcada por anunciar ao mundo nossa opção pelo crescimento econômico a qualquer custo. O resultado disso foi a migração de empresas de matriz poluente dos países europeus para o Brasil com total anuência dos governantes de então.

Com estas características a EA nasce no Brasil. Até mesmo os movimentos considerados da esquerda política não contribuíram para um pensamento mais crítico, uma vez que, segundo Lima (2009), viam na erradicação da pobreza por meio do crescimento econômico uma prioridade, e a preservação ambiental era considerada um luxo. O autor aponta que, em meados da década de 1980, em que o Brasil vivia seu

momento de redemocratização, é possível encontrar um ponto de convergência entre as demandas sociais e ambientais, avançando o debate político no campo:

Pode-se dizer que o amadurecimento da experiência e do debate ambiental e político fez revelar, a ambientalistas e membros dos movimentos sociais, que as questões social e ambiental não eram antagônicas, mas complementares, e que a degradação que atingia a sociedade e o ambiente eram produzidas por um mesmo modelo de desenvolvimento que, em última instância, penalizava, preferencialmente, a qualidade de vida dos mais pobres. (LIMA, 2009, p. 151).

Este novo paradigma influenciou a sociedade civil a participar ativamente da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, realizada no Rio de Janeiro em 1992, conhecida como ECO-92. O evento contou com a participação da sociedade civil e de representantes de 178 países (BRASIL, 1998, p. 52). Com as discussões realizadas, os organizadores do evento lançaram o documento oficial conhecido como Agenda 21, em que o Desenvolvimento Sustentável é o grande pilar.

Em contrapartida, as ONGs participantes do evento lançaram um documento alternativo com importantes princípios da EA, chamado “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Vemos que há uma mudança significativa nos termos que antecedem a palavra “sustentável”: enquanto o documento oficial do evento fala em “desenvolvimento”, não negando nunca a necessidade capitalista de continuar crescendo economicamente, o texto alternativo dá preferência ao termo “sociedade”, mostrando um favoritismo social e humano.

A partir desta constatação, é possível entender que o campo da EA assume posicionamentos políticos e ideológicos plurais, assim como é o campo da Educação em geral (seja ela ambiental ou não!):

A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, as ideologias e os interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem. (LIMA, 2009, p. 152)

Estas duas possibilidades totalmente antagônicas de encarar a educação reverbera nas práticas pedagógicas de forma direta. A educação conservadora está preocupada na manutenção do *status quo*, e reproduz práticas já cristalizadas no campo educacional, como as relativas à forma de educar (centralidade na figura do professor como detentor do saber; hierarquização dos processos educativos; avaliação do saber

discente por meio de respostas corretas; etc.) e aos conteúdos a serem discutidos, assumindo ares de neutralidade e em geral recortados do todo ao qual fazem parte.

Em contrapartida, Lima (2009) aponta na citação acima que há uma alternativa educacional a esta tradicional e hegemônica, que está preocupada com a transformação do *status quo*, via participação e emancipação dos sujeitos e compreendendo a realidade como histórica, construída socialmente, passível de ser criticada e modificada.

Esta é a posição que defendo neste trabalho: a necessidade de construirmos uma EA desde a Educação Infantil (EI) capaz de fazer a crítica ao modelo civilizatório escolhido socialmente – não por todos e cada um de nós, mas escolhido pelas vias de poder econômicas e políticas e, de alguma forma, validadas pela sociedade em geral. Sociedade esta que, talvez, pela carência de uma educação crítica, da consciência de classe, do senso de união e responsabilidade, ou ainda oprimida pelas condições materiais de profunda escassez e abandono, não tenha lutado por um modelo civilizatório diferente.

Ao expressar-me desta maneira posso proporcionar a ideia de que a educação crítica que defendo seria onipotente, mas não se trata disso. A tessitura social precisa ser compreendida em sua complexidade, e justamente por esta complexidade não pode haver soluções simples para o enfrentamento de problemas que põem muitos interesses em jogo. A educação crítica seria, portanto, muito mais uma via de transformação (uma, entre outras possibilidades) do que a própria transformação social em si. Dizer isso nos ajuda a ver que a educação não é onipotente, mas sem dúvida ela é *potente*.

Então, se a própria EA é um campo novo de debate, unir este universo à Educação Infantil é um campo ainda mais novo, que ainda carece de pesquisas e de reflexão teórica. Buscando contribuir com este trabalho, na sequência falarei sobre a EA como um direito das crianças expresso na legislação brasileira.

UM DIREITO DAS CRIANÇAS

Assim como a história da EA é recente, também é recente a ideia de Educação Infantil como um direito da criança. O próprio conceito de *criança* sofreu uma grande modificação ao longo do tempo, visto que “as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (KRAMER, 2000, p. 2), e mesmo na história recente brasileira é possível identificar diferentes visões sobre a infância.

Segundo Paschoal e Machado (2009), na transição do século XIX para as primeiras décadas do século XX a criança – especialmente a criança carente – era vista sob a perspectiva jurídico-policia, no caso das crianças abandonadas; médico-higienista, na tentativa de combate aos altos índices de mortalidade infantil; ou religiosa, que tende a olhar a criança sob um viés caritativo e filantrópico.

Em meados do século XX, segundo as autoras, a concepção de criança ainda está sob uma perspectiva padronizada e homogênea – e as crianças que não se enquadram no padrão hegemônico (de classe, etnia, etc) são enquadradas sob o aspecto da carência, da deficiência e da inferioridade. Uma diferença que marca o período é o *status* ocupado pela educação, pois com esta perspectiva, na década de 1970, o trabalho das instituições de amparo à criança é considerado como uma via de transformação da vida dessas crianças passando pela educação, oferecendo-lhes uma possibilidade de mudança social.

Mas se olharmos para o período militar brasileiro (1964-1985), as crianças em idade pré-escolar eram atendidas em instituições regidas pelos Ministérios da Saúde e da Previdência, sendo esse atendimento marcado pelo assistencialismo às crianças pobres de mães trabalhadoras, segundo Kuhlmann Jr (2000). Ainda de acordo com este autor, esta realidade sofreu alterações devido ao crescimento de “ideias socialistas e feministas”, que com o fim do regime totalitário lutavam por uma “transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

Se historicamente as instituições de amparo às crianças europeias e norte-americanas nasceram com o ideal pedagógico, o mesmo não pode se verificar no Brasil, segundo Paschoal e Machado (2009). As autoras apontam que o assistencialismo marca o início das instituições brasileiras, cujo objetivo é garantir a sobrevivência das crianças, com foco nos cuidados de higiene e alimentação.

Outro ponto importante a salientar é que o atendimento diferenciado de acordo com a idade das crianças (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos) também contribuía para:

(...) reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. (KUHLMANN JR. 2000, p. 12)

Com esta constatação de Kuhlmann Jr., gostaria de retomar um aspecto já discutido na introdução desta dissertação: o fato de que a cultura ocidental, sob influência da hierarquização do saber, coloca a razão acima de todas as outras formas de

nos relacionarmos com o mundo que nos cerca. E inclusive entre as instituições que operam com divisão do trabalho, em que há pedagogas e há pajens⁸, dentre as próprias trabalhadoras, aquelas que estão a cargo de dar o banho ou de oferecer a refeição são consideradas hierarquicamente inferiores às que trabalham aspectos pedagógicos.

Em geral, também, as pajens não possuem formação e seu trabalho tem carga horária maior e remuneração menor comparando com as professoras. Considero que essa dicotomia é algo que precisamos superar, uma vez que ao cuidar, educamos e ao educar, cuidamos. Penso muito sobre isso embora não consiga imaginar como a horizontalidade das relações se daria na prática...

O entendimento de que a educação institucional é um direito da criança (e não mais das famílias ou das mães trabalhadoras), e que neste processo o *cuidar* e o *educar* caminham juntos, tem sido debatido e consolidado desde a redemocratização do Brasil:

Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 85).

Esse direito é garantido atualmente pela Constituição de 1988 e vem sendo mais detalhadamente esmiuçado, segundo as autoras, pelos documentos lançados posteriormente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as publicações do Ministério da Educação específicas sobre a Educação Infantil.

Em continuidade a esta conquista, a luta pelo direito das crianças à Educação Infantil segue agora para que sejam garantidos o *acesso* e a *qualidade* da educação pública, com condições de trabalho dignas para as educadoras, respeito ao número de crianças sob cuidado de cada adulto, infra-estrutura básica que garanta conforto e segurança a todos, entre outras necessidades de atendimento e educação.

Considero que dentre as novas lutas encontra-se o ponto de partida para pensar a Educação Ambiental como um direito das crianças. Ao lutar pela qualidade da educação, muitas vezes podemos incorrer nos riscos de equiparar a EI com outras etapas do ensino, mimetizando práticas pedagógicas ou, ainda, incorrer no risco de adiantar a alfabetização das crianças sob o pretexto de prepará-las para o Ensino Fundamental:

⁸ Também chamadas de monitoras ou de auxiliares.

Estas ideias também estão presentes nas escolas e creches que acolhem as crianças de 0 a 6 anos. Em consequência de um modelo de pensamento que hipertrofia a razão, junto com o corpo foram relegados a um segundo plano algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana, entre elas as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criação artística. (TIRIBA, 2005, p. 69)

Trazer a EA para o campo da EI não significa aumentar seu currículo de modo a tornar o ambiente mais um dos muitos objetos de estudo, mas sim considerar os seres humanos como seres naturais, imersos no ambiente, embora modificando este ambiente por intermédio da cultura. Esta consideração faz diferença na elaboração de projetos educativos com crianças pequenas. Pois a criança ainda se encontra *em unidade*, ou seja, o entendimento de que “tudo está ligado”, a que fiz referência na introdução, se expressa muito fortemente na criança. Corpo e mente em união, a criança aprende e apreende o mundo com todos os recursos à sua disposição.

Em oposição a isso, estão os projetos pontuais e a divisão do conhecimento em “matérias”, que cada vez mais invadem os espaços de educação infantil:

As grades curriculares, as rotinas das instituições educacionais expressam claramente esta evidência: a de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. Os espaços de educação das crianças de 0 a 6 anos não escapam a esta lógica. Em seu cotidiano, divorciam o ser humano da natureza, separam o corpo da mente, fragmentam o pensar e o sentir... (TIRIBA, 2005, p. 70)

Por isso, reivindicar que as instituições e as legislações de EI olhem a criança sob o prisma indivisível do *cuidar* e do *educar*, é lutar pela não-escolarização precoce das crianças, pelo entendimento de que a forma como as crianças interagem com o mundo é preme de um desenvolvimento global: físico, emocional, psíquico, intelectual.

E dessa forma, falar em EA na EI é falar em profundas interações com o meio ambiente, interações essas que, mediadas pelo corpo docente e pelas outras crianças, vão fazendo parte do desenvolvimento da criança, pois o contato com a natureza é cercado de dinamismo, sons, texturas, aromas, tridimensionalidade, sabores, etc, e muito contribuem com a díade de cuidados e educação.

E, ainda, falar em EA na EI *não é* falar na adoção de material didático com atividades do tipo “Hoje é o dia da árvore. Desenhe você abraçado a uma árvore”. Não. Mas é falar em contar histórias, em criar projetos, discussões, teatros, artes plásticas, músicas, enfim, tudo que a cultura humana criou (e está criando!), considerando que somos também seres da natureza. É propor, portanto, um novo relacionamento com o meio, capaz de oferecer às crianças as memórias de empatia para com o meio ambiente.

O contato com a natureza mediado pela educação pode contribuir, segundo Torquati (2010), para o desenvolvimento cognitivo das crianças, despertando nelas os questionamentos científicos sobre o mundo físico e a saúde física e mental, uma vez que as crianças expostas ao meio tendem a exercitar seu corpo e a sentir bem-estar, sendo também esta uma possibilidade de prevenção ao sedentarismo, à obesidade, e outros males amplamente vividos pela sociedade moderna.

Concordando com esta afirmação, a pesquisa de Tiriba (2005, p. 171) afirma:

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar este equilíbrio.

Se por um lado a Educação Ambiental é um direito da criança por proporcionar seu bem-estar e seu desenvolvimento, por outro lado também destaco o quanto o meio ambiente pode se beneficiar deste “investimento de longo prazo”. Pois se um dos pilares do trabalho de EA na EI é pensar no bem-estar e desenvolvimento da criança, outro pilar igualmente importante que sustenta esta luta é pensar na possibilidade de educar crianças ambientalmente críticas e conscientes, que possam, como efeito possível da educação que vierem a receber, seguir suas vidas envolvendo-se em favor das causas ambientais onde quer que elas estejam.

A problemática ambiental exige de toda comunidade humana do planeta novos valores (e com urgência!), mas este tema ainda não entrou na agenda educativa brasileira. Basta ver que nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), embora tenha passado por revisões desde sua criação em 1996, não inclui em nenhum momento o termo “Educação Ambiental” em seu texto.

Nas revisões pelas quais passou, tampouco inclui o que diz a Lei Nº 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), onde no Capítulo I encontramos a EA como um *direito* de todos e que por ser “um componente essencial e permanente da educação nacional”, deve estar presente “em todos os níveis e modalidades do processo educativo”.

Compreendendo, porém, que a LDB possui caráter geral, e que seu papel não inclui legislar sobre o currículo escolar, encontro no Art. 26 que os currículos de Educação Infantil “devem ter base nacional comum”⁹ (BRASIL, 1996). Esta afirmação

⁹ Há outros documentos oficiais da Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais, de 1998, os Parâmetros de Qualidade de 2006, os Indicadores de Qualidade de 2009 e as Diretrizes da

me encaminhou para analisar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) homologada em Dezembro de 2017 pelo Governo Federal.

No capítulo que versa sobre Educação Infantil encontra-se uma única referência ao meio ambiente e nenhuma referência à EA. O meio ambiente é apresentado como algo que precisa ser investigado, protegido, cuidado e respeitado, como se vê no seguinte trecho referente às aprendizagens necessárias à transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.” (BRASIL, 2017, p. 53).

Além disso, a BNCC trata como um direito de aprendizagem e desenvolvimento *explorar* “elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 36). O documento afirma que as crianças demonstram “curiosidade sobre o mundo físico” e que cabe à Educação Infantil

(...) promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 41, grifos meus).

Quanto aos grifos, considero a importância da instituição escolar prezar pelo conhecimento, mas avalio que a BNCC expressa uma preocupação que está longe de abarcar a complexidade da questão ambiental. De acordo com uma leitura crítica, não se trata apenas de manipular, explorar ou conhecer, pois há outras dimensões importantes quando se pensa em realizar um trabalho de educação ambiental transformador.

Trata-se, portanto, de envolver as crianças em um trabalho de construção de conhecimentos, sem dúvida, mas que pode e deve significar mais que isso. Segundo Carvalho (2006), é preciso levar em conta, além dos conhecimentos sobre a natureza e o mundo físico, o trabalho com novos valores, o que inclui a apreciação estética da natureza de forma desinteressada (permitindo-nos apreendê-la sem que a natureza precise ser útil para nós, o que se alia ao reconhecimento ético do direito de existência que a própria natureza possui intrinsecamente). Envolve também a participação política, uma vez que as crianças podem e devem, ao questionar a realidade, engajar-se ativamente em ações que contribuam para a construção de uma nova lógica socioambiental.

Educação Infantil de 2010, todos eles influenciando bastante as práticas de EI. Optamos, porém, neste capítulo, apresentar a Base Nacional Curricular Comum por ser o documento citado na LDB.

Assim, apoiando-me na proposta de Carvalho (2006), considero que o trabalho educativo poderá caminhar por uma trilha crítica levando em conta estas três dimensões: dos conhecimentos, dos valores e da participação política, sendo que, como o próprio autor indica, essas dimensões são inseparáveis. Elas também formariam os pilares para a EA na EI. Falarei a seguir sobre cada uma dessas dimensões.

AS TRÊS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental, como campo novo, está continuamente se constituindo, com diversas identidades e utopias, e sendo ocupada por grupos dos mais diversos interesses. Uma vez que se tornou um consenso a importância de “cuidar” do meio ambiente, são comuns: projetos de coleta seletiva nas escolas; propagandas na televisão pedindo que fechemos nossas torneiras; entre outras ações pontuais e que se revestem de EA. Mas será que essas ações vão ao cerne da questão ambiental? É preciso questionar:

Que modelos de sociedade o debate ambientalista tem veiculado? Que premissas estão ali implícitas sobre a natureza do homem e da sociedade? Não se trata aqui, simplesmente, de um exercício acadêmico. Diferentes visões que se tem dos processos sociais levarão a diferentes programas de ações, ou seja, o modelo de sociedade implícito ou explícito que uma pessoa assume traz consequências concretas para as propostas de trabalho que a mesma desenvolve. (CARVALHO, 2006, p.20)

Partindo deste questionamento, destaco que uma visão possível dos processos sociais é a visão crítica, que nasce com a teoria marxista e se opõe ao ideário positivista, no qual o ser humano faz parte da sociedade como os órgãos fazem parte do corpo. Segundo o positivismo, ao desempenhar nossas funções, cada um fazendo sua parte, o corpo social funcionará bem. Este pensamento positivista está muito presente na educação ambiental hegemônica, que coloca no indivíduo a responsabilidade dos problemas ambientais. Desta concepção resulta a prática educativa de ensinar as crianças a depositar o metal no cesto de lixo amarelo, mas não questiona padrões de consumo, extrativismo predatório, entre outras implicações do simples e cotidiano hábito de beber um refrigerante. Da concepção positivista também resultam as gincanas

e os jogos que estimulam a competição para arrecadar latas de alumínio ou óleo usado¹⁰ e, muitas vezes, provocando um consumo exacerbado.

Por considerar, como diz Leff (2009), que a crise ambiental não é um colapso *do meio ambiente*, mas, sim, uma crise civilizatória cuja gênese se encontra na relação *ser humano – natureza*, intrinsecamente ligada à relação *ser humano – ser humano*, a perspectiva da EA Crítica considera que

As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente (...). (CARVALHO, 2004, p. 20)

Ao trabalhar a EA sob uma visão crítica, o educador considera que as questões ambientais não estão dissociadas da esfera política, de como nos organizamos socialmente e daquilo que valorizamos culturalmente. Para tanto, é preciso superar uma dissociação entre o mundo natural e o mundo da cultura, uma vez que:

Essa dissociação entre os aspectos biológicos/ecológicos e os aspectos políticos e sociais da crise ambiental é um dos argumentos centrais da EA crítica que, partindo de outro diagnóstico, destacava o caráter estrutural e civilizatório da crise ambiental e a necessidade de respostas transformadoras tanto políticas quanto éticas da questão. Segundo sua compreensão [da EA crítica], os impactos ecológicos eram apenas os efeitos de causas muito mais profundas que indicavam a degeneração de todo um modelo civilizatório baseado em opções políticas e valorativas predatórias e nocivas à vida social e natural. (LIMA, 2009, p. 153)

Ao nos ampararmos na visão de EA Crítica, há aspectos básicos para o desenvolvimento de um trabalho coerente, em que o processo educativo é entendido como “um caminho para mudanças mais profundas, um motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo.” (CARVALHO, 2006, p. 22).

Para tanto destaque, com referência em Carvalho (2006), a articulação dessas três dimensões:

- *Participação Política*: entendida pelo autor como um caminho para a construção de uma sociedade democrática, por meio da participação cidadã;
- *Construção de conhecimentos*: imprescindível para a EA, reunindo os conhecimentos advindos das ciências naturais e sociais e também os saberes ancestrais e tradicionais.

¹⁰ Conferir o trabalho de Souza, D.A., *et al.* (2016) sobre a gincana de arrecadação de óleo usado na cidade de Rio Claro, que desencadeou o desejo das crianças ganharem a competição pedindo a suas famílias um consumo maior de alimentos fritos.

Todos estes saberes são importantes para que as crianças possam estabelecer relações entre a sociedade e a natureza;

- *Valores éticos e estéticos*: que, segundo Carvalho (2006), poderão suscitar novos padrões de relacionamento com a natureza.

Esta última dimensão, sempre integrada às demais, é parte do interesse de investigação desse mestrado. Por isso, no capítulo a seguir, coloco sobre ela uma lente mais específica, explicitando o que significam os valores éticos e estéticos desde a perspectiva crítica.

Mas, se a produção científica e acadêmica de Carvalho (2006) é fonte de inspiração para pensar na EA Crítica, vale ressaltar que há especificidades a serem consideradas no trabalho com crianças pequenas. Desse modo, trago contribuições de outros autores na tentativa de problematizar como poderia ser desenvolvido um trabalho desta natureza com crianças de zero a seis anos.

Isso é importante, pois, muitas vezes, por considerarmos a visão crítica como questionadora, revolucionária e comprometida politicamente, podemos ter a sensação de que não é possível trabalhar de forma crítica com uma criança de um ano de idade. Mas concordando com Trein (2012), precisamos saber: a educação crítica, afinal, é crítica de que? Para a autora:

Contemporaneamente, a escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica (TREIN, 2012, p. 304).

Assim como em seu texto a autora questiona os posicionamentos sobre EA, questiono também, nesta dissertação, os posicionamentos sobre EI neste contexto da cultura do consumo e do desempenho. Cada vez mais a infância perde espaço e tempo de criação, desenvolvimento e brincadeiras.

Uma das formas de organização política crítica é questionar este modelo e, socialmente, lutar contra ele. Ainda recorrendo a Trein (2012, p. 310), considero que “não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ela se faça também como anúncio de uma outra direção.” Dessa forma, é preciso recorrer ao conhecimento pedagógico que se contrapõe à educação mercadológica, fortalecendo a defesa pela educação e ampliando as ferramentas de discussão e trabalho docente.

Considero, ainda, que uma criança de um ano de idade não reivindicará seus direitos junto às autoridades, mas que os adultos que trabalham pela educação podem se unir e fazer frente aos projetos neoliberais de ataque à infância. Assim, olhar atentamente para a criança e para aquilo que ela diz (mesmo sem dizer em palavras) é dar audiência, é oferecer espaço de participação, é, portanto, proporcionar um ambiente de participação política, fazendo as transformações necessárias na escola. Segundo Agostinho (2015, p. 73), é preciso romper com

a concepção de socialização inspirada no postulado clássico durkheimiano, que dá ênfase ao papel e ao modelo adulto e seu mundo, paradigma da reprodução social, em que a criança é vista como objeto, e de educação concebida como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda são imaturas para a vida social.

Desde bebês, portanto, até as crianças de seis anos que frequentam creches e pré-escolas, a educação crítica é aquela que oportuniza a participação, o envolvimento e o protagonismo das crianças. E, por conseguinte, a EA Crítica é aquela que leva em consideração o meio ambiente na formulação de projetos com a participação das crianças e com um olhar atento para as problemáticas ambientais. Desta forma o componente político de que fala Carvalho (2006) estará assegurado, mesmo entre as crianças pequenas.

Além da dimensão política, uma segunda preocupação é o trabalho com conhecimentos, imprescindível para a educação. Para Carvalho (2006, p. 27 e 28) “a dimensão dos conhecimentos está intimamente relacionada com a construção simbólica da realidade”, com a capacidade humana de transformar o mundo objetivado em mundo subjetivado, de conferir sentido às coisas.

Mas uma dúvida que pode ocorrer é: os projetos que levam em consideração o meio ambiente trabalharão que conteúdos com as crianças pequenas? Que conhecimentos serão mobilizados nos projetos de EA? Aqui entra em jogo uma distinção importante: Educação Ambiental não pode ser confundida com o ensino de ciências ou de outra disciplina qualquer. Não é necessário que a pedagogia se dedique ao domínio de assuntos como xilema e floema para falar da flora, por exemplo, nem que os professores saibam as funções do exoesqueleto para falar da fauna.

Trabalhar com conhecimentos não se limita a nomenclaturas e dados, ao trato de informações, pois este tipo de conhecimento é, no entendimento de Cortella (1997, p. 92), fruto de uma convenção, “de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade”.

Assim, considero que não é imprescindível, por exemplo, a formação em biologia para ser educador ambiental, visto que a EA possui bandeiras de luta que são do interesse de todos os seres vivos. E isso, claro, implica dizer também que embora um diploma de biólogo não seja necessário, é fundamental que todos nos engajemos em estudar e compreender cada vez mais a questão ambiental na qual estamos inseridos - e que toca a todos nós e que envolve diferentes conhecimentos e saberes.

Afinal, ser *professor* implica também ser *aluno*. Implica não estacionar nos conhecimentos já adquiridos como se eles fossem expressões da “Verdade”. Ao se engajar em projetos de educação ambiental, os docentes podem também admitir os limites de seus próprios conhecimentos para, então, buscar ampliar seus repertórios.

Admitir que o conhecimento é limitado significa reconhecer que falta estudar mais, ao contrário de ser esse limite um muro intransponível ou um ponto de chegada. O conhecimento pode então ser encarado como uma construção em que tanto educadores quanto educandos estão envolvidos. Neste sentido, Carvalho (2004, p. 21) fala da necessidade de:

Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca.

Esse posicionamento faz toda diferença para a docência, uma vez que a prática receberá fôlego novo toda vez que um docente se colocar na posição de discente, buscando, com humildade, desenvolver-se.

Olhando também para a forma com as crianças se relacionam com os conceitos, recorro a Vygotsky (2008, p. 126), para quem “o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento”. Segundo esta referência, é preciso oferecer às crianças todos os meios para estimular o desenvolvimento. Assim, não é necessário esperar por uma padronizada maturação da criança para introduzir certos assuntos, para fazer determinadas relações entre os muitos processos físicos (meio natural), políticos (de organização da sociedade) e éticos (de como viver bem) que abarcam a EA Crítica.

Isso porque, ainda segundo Vygotsky (2008, p. 127), não é possível ao pedagogo precisar em que momento um conceito será significativo para uma criança a ponto de esperar pela idade ideal, pois “o momento crucial em que o princípio geral se torna claro para a criança não pode ser antecipado pelo currículo”. Segundo o posicionamento

ético, político e epistemológico de seus educadores, as crianças também aprenderão e apreenderão o mundo.

Neste capítulo, falei sobre a EA Crítica e sobre duas das três dimensões a serem trabalhadas: a participação política e os conhecimentos. Falta ainda falar sobre a dimensão valorativa, axiológica. Mas, por ser esta uma dimensão da qual se ocupará esta pesquisa, pondero dedicar o próximo capítulo ao entendimento desta dimensão.

UMA LUPA SOBRE OS VALORES

Pensar em Educação Ambiental é pensar em valorizar a temática ambiental dentro da educação, é colocar em pauta o fato de que sociedade e natureza estão sempre em relação. Com uma vida cada vez mais urbana, é comum perdermos de vista esta dimensão, e só nos lembrarmos do meio ambiente em datas específicas (principalmente trabalhando com educação escolar, seguindo calendários comemorativos) ou quando o ambiente nos impacta diretamente: muito frio, muito calor, falta de água, sensação de ar pesado, poluição... O meio natural não é íntimo para muitos – e é até motivo de pavor para alguns. Que valores a sociedade contemporânea tem nutrido a respeito do meio ambiente? Ou talvez antes convenha questionar: o que são valores?

A partir da segunda metade do século XIX, segundo Frondizi (1958), a filosofia ampliou seus estudos para a compreensão dos *valores*, nascendo a Axiologia, ramo do conhecimento que nos conduz à compreensão de questões éticas, morais e estéticas.

Valores são qualidades que atribuímos a algo (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1990; FRONDIZI, 1958), a partir da relação emocional com o mundo, envolvendo tanto um juízo positivo de atração sobre um objeto – que passa a ser bom, ou belo – como um juízo negativo de repulsão – mau ou feio. Enfim, a partir de um processo de valoração, algo deixa de ser indiferente em nossa vida.

Uma das questões que permeiam esta discussão é se o valor pertence ao objeto (se é intrínseco a uma obra de arte, por exemplo), ou se o valor está no sujeito que contempla o objeto. Segundo Payá Sanches (2008), estas duas abordagens opostas criaram as correntes axiológicas conhecidas como Objetivismo (que situa o valor no objeto) e Subjetivismo (em que o sujeito é quem confere valor ao objeto).

Trabalhando dialogicamente, Frondizi (1958) oferece uma possível saída a esse impasse, dizendo que o valor está em uma relação de valoração conferida pelo *sujeito* diante *do objeto* ao qual não se pode ficar indiferente. Afinal, se os valores

pertencessem apenas ao objeto, todos os sujeitos seriam concordantes com relação às suas qualidades. E, por outro lado, se os valores pertencessem apenas ao sujeito, isso implicaria em recusar *por completo as propriedades do objeto*, segundo Sánchez-Vásquez (1990), relativizando totalmente, por conseguinte, todos os valores.

Por se tratar de qualidades, os valores também estão sujeitos a diferenças hierárquicas, podendo ser relativos, inferiores ou superiores, sofrendo alterações por influência histórico-cultural:

O indivíduo pertence a uma época e, como ser social, se insere sempre na rede de relações de determinada sociedade; encontra-se igualmente imerso numa dada cultura, da qual se nutre espiritualmente, e a sua apreciação das coisas e os seus juízos de valor se conformam com regras, critérios e valores que não inventa ou descobre pessoalmente e que têm, portanto, uma significação social. (SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, 1990, p. 123)

Os valores também estão ligados a outros aspectos da vida que vão muito além de gosto pessoal. Isso porque, embora possa haver objetos aos quais valoramos sem que isso signifique compromisso com a sociedade (valorizar um determinado livro, por exemplo), há, por outro lado, normas sociais que nos acompanham e às quais podemos valorar e agir em conformidade com elas, por exemplo, não roubar o livro que valorizo. À ação “não roubar” ou ao ideal de “ser honesto” é atribuído valor – e a isso chamamos *valores morais*.

No que diz respeito à EA, falar em moralidade é não se ater à questão subjetiva de, por exemplo, cultivar uma horta orgânica por puro deleite pessoal. Pois a moral sempre implica outrem, sempre está direcionada a uma forma de vida em comunidade. Tem a ver, portanto, com a forma como esta comunidade decide conviver. Neste caso, uma horta orgânica pode ser um ato moral e político, de oferecer mais que alimentos – suscitando condições dignas de trabalho, preservação de solo e lençóis freáticos, saúde para quem come e para quem produz.

A moral, que nos faz conviver em sociedade buscando uma forma equilibrada, estabelece uma série de regras para a conduta humana: não matar, não roubar, entre outras. E buscando compreender a moral e os fatores a ela envolvidos, temos a Ética, que para muitos é a reflexão sobre as regras morais, de forma teórica e científica, diante dos fatos humanos, *fatos de valor* (Sánchez-Vásquez, 1990):

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função

dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (*Idem*, p. 12)

Vale ressaltar que, a despeito dessa conceituação do termo ética, comumente se emprega a denominação “valores éticos” para se referir à classe de valores de natureza moral. Assim, valor moral ou valor ético são termos empregados como sinônimos na linguagem comum.

A partir do exposto, podemos considerar que os valores são construções humanas, em constante revisão e mutação, e em sua construção estamos todos envolvidos. Dentro do processo cultural de aquisição de valores, das regras morais que vigoram em uma sociedade e da reflexão ética, a educação possui papel de destaque.

E aqui é importante assinalar um cuidado especial: educadores precisam estar sempre atentos se, no ato de educar em valores, não estão caminhando em dois extremos: sendo doutrinadores ou sendo permissivos. Caminhar nestes extremos não contribui para uma educação em valores, pois nestes casos o educando ficará ou dependente da moral que vem do educador (quando há doutrinação), ou o educando poderá ficar à revelia de sistemas de valores que podem ser nefastos ou destrutivos, quando impera a permissividade.

Ainda a esse respeito, Reboul (2000) discorre sobre “como educar segundo valores sem doutrinar”. A preocupação aqui gira em torno do quanto se pode doutrinar seja impondo valores, seja também se eximindo de assumir esse trabalho:

Mas endoutrina-se igualmente quando aqueles que se educam são abandonados ao deixa-andar, à ilusão da escolha, à ignorância do que poderiam saber. Pois há sempre uma educação: se nós, educadores, renunciarmos a comunicar os valores, outros se encarregam, os camaradas, os meios de comunicação, a língua corrente [...] Nos nossos dias, o grande perigo de endoutrinamento, aparentemente, não vem da religião nem da política, mas da indiferença, ou de certa demissão dos próprios educadores (p.79).

É preciso também considerar a capacidade do educando de se autorregular, já que a adoção de valores morais pressupõe que os sujeitos sejam livres para tomar suas decisões e responsáveis pelas consequências.

Para amparar este debate, Goergen (2005, p. 1004) propõe que:

O educador deve subsidiar, mediante as relevâncias que imprime aos conteúdos que ministra e suas atitudes didáticas, o processo de desenvolvimento da liberdade, da emancipação e da responsabilização do educando. Nesse processo, suas aulas não podem resultar em doutrinação, senão que num processo discursivo-argumentativo que vise sempre motivar o educando para que assuma gradativamente sua autonomia pessoal e responsabilidade social.

E, para subsidiar esta dissertação, assinalo que a “responsabilidade social” de que nos fala Goergen é extensível à responsabilidade global, incluindo, portanto, não apenas os seres humanos (sociedade), mas também os seres não humanos (e a necessidade de nos responsabilizarmos globalmente). Segundo Sauvé & Villemagne (2015, p. 191), “la educación interviene aquí en primer plano, puesto que se trata de acompañar a las personas y los grupos sociales en el complejo proceso de aprender a ser, a relacionarse y a comprometerse en el mundo”.

Cotejando a fala das autoras com Tiriba (2005, p. 63 e 64), essa nos alerta para os valores e visões de mundo que a educação promove junto aos educandos considerando que:

Se a educação tem a função de ensinar às novas gerações aquilo que a cultura quer preservar, ensina-se para as crianças o que, para os adultos, é valor. Portanto, ensina-se o divórcio entre seres humanos e natureza e outros que destes são decorrentes, como os divórcios entre corpo e mente e entre razão e emoção.

Esta é uma educação que tem um papel formativo nefasto: formar seres humanos apartados da natureza e quebrantados em si mesmos, que não conseguem reconhecer que há uma artificial hierarquia entre mente e corpo, razão e emoção, e, principalmente, entre sociedade e natureza. E, claro, esta educação suscita uma determinada ética. Uma ética circunscrita nestes valores, que estão na contramão de se pensar em sociedades sustentáveis.

Um contraponto possível é, para Sauvé & Villemagne (2015), assumir que toda ética é *antropogênica*, e isso não significa que a ética precise ser *antropocêntrica*. Em outras palavras, embora nós, humanos, tenhamos criado os valores, a moral, a ética, a cultura, não implica que devamos considerar apenas nossa espécie e esquecer outros seres que também habitam o planeta – e, diga-se de passagem, há muito mais tempo que nós mesmos. Para tanto, elas defendem a necessidade de uma ética ambiental que traga novos valores influenciadores da cultura humana.

Nesta mesma direção, de ampliar o olhar para além dos direitos da sociedade e pensar no direito à vida, Bonotto (2008, p. 298) expressa que, em se tratando de EA, “é preciso ir além da proposta de uma educação vista como uma questão exclusiva de se favorecerem ‘escolhas pessoais’”. Afinal, as escolhas pessoais consideradas na esfera ambiental podem produzir impacto negativo direto em todo globo.

Inspirada pelo “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” do fórum ECO-92 (já citado no primeiro capítulo desta

dissertação), Bonotto (2008) explicita sua posição em favor do que ela denominou “valores ambientalmente desejáveis”.

Segundo a autora, os princípios defendidos pelo Tratado abrangem as relações dos seres humanos com outros seres humanos e dos seres humanos com a natureza, ao proclamar a valorização da vida, da diversidade cultural, das diferentes formas de conhecimento (ou saberes), além da valorização de uma sociedade sustentável e da vida participativa.

E, ainda, Bonotto (2012) afirma que os valores não podem estar associados apenas a uma questão racional. Ela argumenta que muitas vezes *sabemos* qual a melhor forma de agir, mas o saber não nos leva necessariamente a agir bem. E, como explicitiei anteriormente, tanto a moral quanto a ética estão comumente associadas ao plano racional, não tanto ao plano do *sentir*, que pode ser uma poderosa via de mobilização em favor de uma causa. Para iluminar esta questão, talvez seja necessário, segundo a autora, unir o plano racional à afetividade.

E quando é que podemos agir de forma afetiva? Ora, quando nos sentimos *afetados*. Quando uma questão nos incomoda profundamente ou quando apreciamos e lutamos por uma causa. Não se trata, então, apenas de um dever moral ou de um raciocínio ético (embora estes sejam importantes!). Nesse sentido, nos aproximamos da estética.

O termo “estética” se refere à *sensibilidade*. Refere-se, então, não apenas a experiências a serviço da beleza, como muitas vezes o termo suscita, mas sim a uma categoria filosófica de tocar as instâncias da sensibilidade do ser. Assim, a estética é aqui empregada em sua origem grega:

A palavra estética deriva de *aisthesis* que significa sentir, sendo a raiz grega *aisth* sentir com os sentidos. Mais profundamente, pode-se dizer que se refere à capacidade humana de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo (MARIN, 2006, p. 279).

Para Marin (2007), a críticidade e a sensibilidade são dois exercícios fundamentais que contribuem para a condição ética. Além disso, a autora defende que é necessário haver entre os indivíduos e o seu meio ambiente uma relação de empatia, bem como uma sensação de pertencimento, para que haja o exercício da ética ambiental.

Mas o indivíduo da sociedade ocidental contemporânea, segundo Marin (2007, p. 110) “é um habitante do espaço irreal globalizado”, e a vida urbana proporciona um confinamento em espaços com os quais não nos identificamos. Ela lembra também o

que já venho defendendo desde a introdução deste trabalho: a ética que estamos adotando é a do indivíduo livre, o que muitas vezes se confunde com o *individualismo* e com uma sensação de arrogante autonomia – usando o termo que traz o sentido de não-dependência de outrem para viver.

Ao adotar esta trilha, a sociedade caminha pelo rumo da *deseducação*, nas palavras de Marin (2007, p. 112), definida como “o desligamento da sociedade de suas realidades concretas”. Assim, segundo a autora, o indivíduo moderno é valorizado por ter seu espaço privado garantido e pela conectividade por intermédio de hiper-realidades. Ele entra em contato com o mundo mediado pelas telas cada vez mais portáteis. A cultura midiática colabora nesse processo:

A construção das culturas de massa, profundamente influenciadas pela manipulação dos meios de comunicação, revela o flagrante processo de empobrecimento da existência humana, minando seus referenciais éticos e estéticos. Na medida em que introduz valores e pensamentos homogêneos e alheios à diversidade cultural, sufoca a emergência de visões críticas (MARIN, 2006, p. 285).

E, mesmo sabendo que num país com tantas desigualdades econômicas como o Brasil, em que nem todos têm acesso à internet ou a telefones celulares, ainda assim considero importante falar que as crianças (em especial as crianças urbanas da classe média), cada vez mais cedo, estão confinadas (seja por segurança ou por conveniência) e que estão se relacionando com o mundo por meio das telas, como se não houvesse outra alternativa de brincadeira ou entretenimento, além do *status* que a tecnologia vem assumindo de alto valor na contemporaneidade, revestida como um sinal de progresso.

Este é um caminho de empobrecimento da infância na medida em que “nossas dimensões fluidas – sensibilidade, criatividade, imaginação, intuição – vão perdendo vitalidade diante das imagens prontas e homogêneas do ambiente” (MARIN, 2007, p. 113). A autora lembra que, segundo Adorno (1992, *apud* MARIN, 2007), a educação estética pode levar o ser humano a reaprender o estranhamento diante do mundo concreto, reaprender a sentir admiração.

Trazendo também para o debate diferentes autores da filosofia, Marin (2007) argumenta que é imprescindível haver relacionamento direto com a natureza, contato com seus elementos, encontro, envolvimento, pois as vivências exclusivas por telas (ou

ainda, por livros didáticos que estão se tornando tendência na EI), podem promover um desligamento com o real¹¹.

Mas, se socialmente estamos desconectados do real, como poderemos falar em Educação Ambiental?

Daí se depreende que a educação do sensível – educação estética –, é indispensável à educação ambiental, ou melhor, que ambas compartilham dos mesmos fundamentos, princípios e desafios, e que revelam, na verdade, a base da crise na educação contemporânea e o sinalizador para sua transposição (MARIN, 2007, p. 117).

Concordando com esta afirmação, Bonotto (2008) considera que por meio da apreciação estética é possível desenvolver sentimentos de empatia e de responsabilidade, o que poderia levar a ações ambientalmente orientadas. Desta forma, a educação estética é uma poderosa via para mobilizar o relacionamento das crianças com a natureza.

Bonotto (2008) defende também essa apreciação desinteressada, concordando com a seguinte proposição:

Enquanto a percepção atrelada à inteligência procura verdades sobre o objeto, em torno do objeto, a percepção estética procura a verdade assim como ela é dada imediatamente ao sensível. Não traz o mundo em torno ou “atrás da aparência” do objeto, mas o mundo do objeto, mundo não intelectualizável, mas puramente sensível. (MARIN, 2006, p. 281)

Nessa “lupa” sobre os valores, o intuito foi apresentar um panorama geral do que seriam os valores éticos (de natureza moral, relativos ao dever) e estéticos (relativos à sensibilização) que se articulariam como valores a serem trabalhados na educação ambiental para uma revisão de nosso padrão de relação sociedade-natureza, ou seja, frente ao outro, humano ou não-humano.

Uma nova relação de responsabilidade, de dever para garantia de seu direito à existência com dignidade, somada à uma afetação sensível e desinteressada. Seria a valorização a ser construída pela sociedade em prol de um mundo sustentável em todos os sentidos.

Seguindo essa lógica, considero que um dos primeiros passos a serem dados nesta direção é proporcionar para as crianças o contato físico com a natureza. E, além do contato, defendo que haja mediação pedagógica, para que a criança aprenda a

¹¹ Gostaria de fazer uma ressalva quanto ao uso das telas (computador, telão, televisão) e ao uso dos livros didáticos. Estes são recursos pedagógicos interessantes e não defendo sua abolição, mas sim o uso consciente da mídia entendendo que ela não substitui o contato direto com a natureza.

valorizar este contato, aprenda a sentir admiração e deslumbramento frente a tudo que a natureza é capaz de proporcionar.

Nesta pesquisa, mostro uma das formas possível para esta conduta pedagógica, uma vez que as professoras estudadas trabalharam com os alimentos e em muitos momentos enfatizaram características como cor, tamanho, peso, sabor, cheiro, volume, entre outras, no trabalho estético. Para Bonotto e Carvalho (2001, p. 7), apoiadas em Forquin (1982), esta não é a única forma de abordar a estética, mas os autores afirmam:

o papel das atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente consiste em dar ênfase aos aspectos mais diretamente sensoriais e sensíveis, através de exercícios sistemáticos de variações dos estímulos, pois em nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa e superficialmente.

Esta mediação pode ter início na ênfase aos aspectos sensoriais e ser direcionada em favor do meio ambiente de forma mais ampla, ensinando às crianças que a natureza é prodigiosa. Ensinando que de uma única semente nasce uma árvore, que dará por sua vez muitos frutos que conterão muitas sementes. Uma semente, assim, é capaz de conter um pomar inteiro dentro de si¹²! Uma lógica de abundância que habita na natureza e que pode habitar nos seres humanos. Uma lógica cheia de partilha, de desejo de criação, de multiplicação e de vida, enfim.

Mostrar à criança que os elementos são interdependentes, ensinando que ninguém pode fazer nada sozinho... Mostrar o valor dos relacionamentos, seja de um inseto com uma flor, da chuva com a floresta, ou de uma criança com outra criança. São mediações que dependem de uma aprendizagem estética, passível de ser conquistada por qualquer pessoa. E, a partir desta valorização que pode tocar a sensibilidade de cada um, existe a possibilidade de agir. É desta forma que a estética, segundo Marin (2007), pode levar ao compromisso ético e à ação.

Com estes elementos e partilhando das ideias de Bonotto (2008, 2012) e de Carvalho (2006), defendo que o trabalho com valores é uma dimensão fundamental para a EA Crítica. Unindo a dimensão relativa aos valores ambientalmente desejáveis (éticos e estéticos), aos conhecimentos e à participação política, vejo uma via de transformação possível, ainda que esta transformação seja perceptível em longo prazo... Começar agora – e começar na infância – é uma necessidade. No capítulo seguinte falarei de como se constituem os valores na infância, buscando referências na teoria vygotskyana.

¹² Gratidão ao amigo Lucas Beco que me mostrou a perspectiva de que cada semente guarda um pomar!

OS VALORES NA INFÂNCIA

Os valores de uma sociedade podem impactar diretamente a aquisição de valores na infância. A partir do lugar que as crianças ocupam, dos elementos a que são expostas e da forma como são tratadas, as crianças vão aprendendo a relacionar-se com tudo ao seu redor, e nesse processo algumas dimensões da vida serão mais valoradas que outras.

Mas esta não é uma questão determinista: pois as pessoas podem, por exemplo, ser expostas na infância a um cenário de violência e, quando adultas, admitirem uma postura de não-violência, sendo esta uma resposta de negação ao que vivenciaram.

Esta é uma característica interessante dos valores – e talvez da educação de forma geral. Pois as ações pedagógicas em determinado caminho não serão garantia de se chegar a um determinado fim, uma vez que em todo processo educativo há uma ressignificação por parte do educando. Além disso, na vida dos educandos sempre há muitas experiências e pessoas exercendo suas influências, e não apenas um professor, o que confere ao ato de educar (e de educar em valores) um ato coletivo e uma aposta, ou seja, um caminho de infinitas possibilidades. Segundo Freitas et al. (p. 51, 2015), com base na leitura de Vygotsky, autor de que falaremos neste capítulo,

o ser se torna único em contato com o outro. É na coletividade, no acesso aos costumes, informações, valores e objetos presentes e disponibilizados por cada sociedade que o ser humano vai construindo sua concepção de mundo e de si próprio, se (re)criando enquanto sujeito humano.

Esse entendimento, porém, não é um consenso na educação em valores. Conforme mostrarei a seguir, a moralidade, por exemplo, foi estudada por diferentes teóricos e estes apontam direções opostas para entender a mesma questão.

Segundo La Taille (1998, p. 9):

Em linhas gerais, pode-se dizer que, durante o século XX, três grandes correntes teóricas deram o tom às pesquisas psicológicas sobre moralidade e, também, às práticas pedagógicas: a teoria psicanalítica de Freud, a teoria behaviorista de Skinner e a teoria construtivista de Piaget.

O autor explica que para Freud a moral é repressora das inclinações naturais dos indivíduos. Ela é um conjunto de regras que a cultura impõe ao sujeito, sendo, portanto, atuante “de fora para dentro”. Neste processo, a moral é dada e pronta e não há espaço para o protagonismo do sujeito.

Em Skinner, La Taille (1998, p. 9) identifica que, assim como para Freud, o comportamento moral é ditado pela sociedade, mas com a diferença de que neste autor

entram em vigor os reforçadores sociais: “(...) a sociedade recompensa o que ela considera bom e castiga o que considera ruim, e este jogo de condicionamentos explica a presença ou a ausência de comportamentos morais”.

Concordando com esta afirmação, Payá Sanchez (1996, p. 111) afirma que talvez não se possa falar em *educação* moral ao se aproximar do pensamento de Skinner, uma vez que se assemelha muito mais a uma *doutrinação*:

La idea de educación moral, si se puede utilizar esta expresión al hablar de Skinner, va solamente orientada a influir sobre el medio, pero esta influencia no implica intervención contextual, participativa y crítica. La influencia no es otra cosa que control social estricto y riguroso.

A autora completa dizendo que existe uma diferença entre um comportamento moral e um desenvolvimento moral. Se nosso comportamento está sendo balizado pelas regras sociais, pelas recompensas e castigos, então o sujeito não é livre para, autonomamente, agir de forma moral. Ele assim age, ou seja, assim se comporta, por conhecer os possíveis castigos e recompensas que seus atos geram:

Todo se reduce, por lo tanto, a aplicar las contingencias de refuerzo adecuadas tanto a las conductas legales como a las ilegales. La conducta antisocial genera estímulos adversos que originan el sentimiento de culpa y hacen que, a nivel de refuerzo positivo, la persona se comporte de acuerdo con la ley. Asimismo, las leyes no son más que reglas de conducta en cuanto especifican las consecuencias de ciertas acciones. Y son precisamente esas consecuencias las que regulan la conducta de los sujetos. (PAYÁ SANCHEZ, 1996, p. 112)

Nesta teoria, segundo Payá Sanchez (1996), não há lugar para a autonomia, afinal, compete aos sujeitos apenas comportarem-se moralmente, segundo as regras da sociedade.

Tanto Freud quanto Skinner, portanto, apostam no meio social como diretriz que fará os sujeitos relacionarem-se moralmente. Já para Piaget, os sujeitos podem chegar a um estágio de autonomia tal que consigam se relacionar moralmente mesmo que isso não resulte em ganho e mesmo que haja uma punição decorrente de suas ações.

Como por exemplo, um indivíduo que bate seu carro contra outro que estava estacionado na rua, de madrugada, sem testemunhas por perto. Sendo moralmente autônomo, poderá deixar seu número de telefone no carro batido, e será “punido” ao ter que pagar o conserto do carro alheio.

Esta atitude, segundo Piaget, denota desenvolvimento moral, uma vez que este sujeito tinha liberdade de fugir (e não seria punido). Neste caso, a autonomia o fez agir bem. Mas como se dá, para Piaget, o desenvolvimento da moralidade? Segundo La

Taille (1998, p. 9), “a criança participa ativamente de seu desenvolvimento moral, pois é nas suas interações com a sociedade que ela constrói valores e regras”.

Em sua pesquisa, Piaget (c1932) observou como as crianças criam e seguem as regras nos jogos de bolinha de gude e de “pique” em diferentes idades. Fruto de suas observações e de centenas de entrevistas com crianças, ele elaborou a teoria de estágios do desenvolvimento moral.

Um primeiro estágio seria o da *anomia*, caracterizado pela ausência de regras: “o bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive” (VINHA, 2000, p. 54). Mas essa condição perde terreno quando surge a função simbólica e a criança apresenta desenvolvimento cognitivo para o outro estágio, que Piaget (c1932) chamou de *heteronomia* ou de *realismo moral*. Neste caso, diferente da anomia, existem regras que são colocadas pela sociedade.

Este estágio, então, pode ser caracterizado pelas relações unilaterais, em que “toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória” (PIAGET, c1932, p. 171). As crianças cumprem as normas porque são coagidas a isso, porque não desejam perder o amor dos pais ou por medo de serem punidas. A isso Piaget chamou de *moral do dever*.

Por último, há ainda um estágio mais avançado do desenvolvimento moral, que o autor chamou de *moral do bem*, sendo o “bem um produto da cooperação” (PIAGET, c1932, p. 171). As relações de cooperação são produto do respeito mútuo e da reciprocidade (que é o contrário da coação). Estes são fatores indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia. Portanto, segundo Piaget (c1932, p. 172):

Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz a heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Estes três estágios (anomia, heteronomia e autonomia), pensados por Piaget no resultado de suas pesquisas, tem influenciado muitos outros pesquisadores na área da moralidade, buscando superar a moral coercitiva de Skinner, tão presente em nossa sociedade. E, em termos pedagógicos, Piaget oferece uma perspectiva totalmente nova, tirando a visão da criança passiva que simplesmente absorve como uma esponja os valores da sociedade. Quando a criança é colocada no papel de construtora dos valores,

ela pode ser considerada protagonista, abrindo um horizonte mais vasto que o determinismo de Skinner e Freud.

Embora Freud, Skinner e Piaget tenham pensado e contribuído para a questão dos valores, destaco nesta dissertação o pensamento de Vygotsky, que faz uma leitura da teoria piagetiana, propondo uma reflexão muito interessante.

Para Vygotsky (2008, p. 28), existem pontos críticos na teoria de Piaget, principalmente no que diz respeito aos estágios do desenvolvimento definidos em categorias fechadas, pois:

As uniformidades de desenvolvimento estabelecidas por Piaget aplicam-se ao meio dado, nas condições em que Piaget realizou seu estudo. Não são leis da natureza, mas sim leis histórica e socialmente determinadas.

Vamos adentrar então o pensamento vygotskyano levando em conta, primeiramente, que este autor não fala em termos de *desenvolvimento moral*, mas sim usando o termo *comportamento moral*. Porém Vygotsky não pode ser confundido como behaviorista (ou comportamentalista), tendo se distinguido de Skinner filosófica e metodologicamente.

Mas, usar o termo “comportamento” moral faz sentido quando pensamos que não existe uma “escadaria moral” em que subimos degrau por degrau como queria Piaget, mas sim, situações e experiências de vida plurais que o indivíduo confronta e com as quais precisará lidar. Buscando então um debate com a teoria piagetiana, Mesquita & Mello (2015) trazem as ideias de Vygotsky e a superação deste ideal de construção e desenvolvimento.

Os autores falam da “experiência moral” como um fenômeno complexo e cercado por uma gama de determinações, pois “tanto a base material da vida quanto as disputas ideológicas influenciarão o desenvolvimento dos valores morais de uma criança” (MESQUITA & MELLO, 2015, p. 571). Além disso, Piaget em sua teoria traça paralelos entre o desenvolvimento cognitivo das crianças e o desenvolvimento moral (paralelismo intelecto-moral). Mas, amparados por Vygotsky, Mesquita e Mello (2015, p. 575) argumentam que o “paralelismo intelecto-moral revela um grave problema metodológico, comum a todas as abordagens não dialéticas do desenvolvimento psicológico”.

Isso porque, segundo os autores, a consciência é uma só, não podendo ser dividida entre lógica e moral, como se o raciocínio e os valores fossem duas coisas

distintas. A tomada de consciência, então, é fruto de uma “interfuncionalidade psíquica radical” (MESQUITA & MELLO, 2015, p. 578).

E essa complexidade se dá dentro de uma realidade também complexa de relações, que são as relações sociais:

A conscientização depende da verbalização (enunciação) como processo estruturante, e esta última, por sua vez, se dá na relação social humana. Podemos afirmar, com tranquilidade, que a origem da consciência humana é a relação social. O pensamento cumpre, nesse processo, um papel diretor, pois a comunicação inter-humana é ontologicamente necessária. A articulação da linguagem em fala externa é impreterível, uma vez que garante a compreensão do outro. E é essa compreensão, a do outro, o elemento da relação que não pode faltar. (MESQUITA & MELLO, 2015, p. 582).

Seria então importante buscar uma lógica diferente para pensar a moral: a lógica de tratar o outro como *o outro* gostaria de ser tratado, e não tratar o outro como *eu* gostaria de ser tratado. Essa mudança de paradigma inclui o outro no nosso centro de referência, e não apenas a nós mesmos. Isso exige de cada um de nós ampliar nossas relações com o outro, exercitar o convívio por meio da escuta atenta e interessada.

Desta forma, no exemplo que usei anteriormente, em que uma pessoa colide com um carro estacionado na rua de madrugada, oferecer o número de telefone para reparar um dano não significa o desenvolvimento ao último estágio da escadaria moral, mas significa colocar-se no lugar do outro que foi prejudicado e entender que é preciso que cada um de nós nos responsabilizemos por nossas ações. Para Vygotsky (2010), isso não necessariamente passa pelo desenvolvimento cognitivo, pois há pessoas muito intelectualizadas que não nutrem nenhum tipo de responsabilidade moral.

Assim, a respeito da moralidade, Vygotsky (2010, p. 303) pondera que a “consciência exerce influência decisiva no nosso comportamento moral, embora neste caso não se possa estabelecer nenhuma dependência direta entre as duas”. Dito de outra forma, não é porque uma pessoa sabe como agir para viver socialmente de forma equilibrada que ela certamente o fará. E ainda, uma pessoa que age moralmente pode fazê-lo sem ter consciência disso. Afirma Vygotsky que:

(...) o desenvolvimento mental não pode ser reconhecido nem sequer como condição indispensável de dom moral. Ainda assim temos o direito de afirmar que existe uma profunda dependência entre ambas as coisas e que o desenvolvimento mental é condição favorável para a educação moral (VYGOTSKY, 2010, p. 304).

E, aliado ao desenvolvimento mental, assinalo que para este autor o “comportamento moral será sempre aquele que estiver relacionado à livre escolha de

formas especiais de comportamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 305). Se uma criança sabe que está sendo vigiada, ela provavelmente não irá pisar nas mudas de alface recém-plantadas com carinho pela sua turma, mesmo que isso seja um desejo dela. Ela temerá a punição. E o papel de “vigia” pode estar numa câmera, pode ser um colega delator, ou até mesmo o medo interno da criança de perder o amor da professora. Mas Vygotsky (2010, p. 306) pondera que

(...) não devemos fazer com a educação moral como fazemos com as leis policiais, quando evitamos alguma atitude porque tememos a punição dela decorrente. Não devemos transformar a moralidade em polícia interior do espírito. Evitar alguma coisa por temor ainda não significa cometer um ato ético.

É interessante também pensar no ideal de criança que povoa o imaginário do educador. No exemplo acima a criança agiu bem não pisando nas mudas, mas seu ato não possui o mérito da moral. E, se as mudas tivessem sido plantadas por alguém que ela não tem afeição, talvez nada a detivesse em seguir em frente com seu plano. Ao ser pega em flagrante, essa criança receberia um rótulo de que possui em seu coração um germe para o mal.

Porém, para Vygotsky (2010, p. 310), o “conceito de perfeição moral é um conceito social e não biológico”. Ou seja, a imperfeição moral não resulta de uma falha orgânica, mas sim das expectativas do meio social, sendo, portanto, uma falha de educação: “por isso é bem mais correto falar não de anormalidade moral, mas de insuficiência de educação social ou abandono da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 310).

Vygotsky ressignifica a criança boazinha, dizendo que:

Pessoas de grandes paixões, de grandes façanhas, de desejos fortes e inclusive simplesmente pessoas de grandes ideias e caracteres fortes raramente têm origem nos meninos e meninas bonzinhos. (VYGOTSKY, 2010, p. 313)

Ele critica uma obediência motivada pelo medo, onde os pedagogos exercem papel de carcereiros, em clima de intimidação (autoritarismo, coerção) ou ensinando à criança que o bem-estar dela dependeria de seu comportamento. Vygotsky aponta que esse tipo de educação só foi capaz “de criar uma criança bem intencionada e cautelosa, pusilânime e propensa à subordinação, obediente e covarde”. (VYGOTSKY, 2010, p. 313)

De que forma então poderíamos nos engajar num projeto educativo que de fato não abandonasse a criança e que oferecesse a ela subsídios para fazer opções morais em

sua vida? Que proposta de educação consideraria os valores morais sem que estivéssemos inculcando ou doutrinando as crianças? O posicionamento de Vygotsky se mostra favorável à proposta de fomentar espaços de autogestão, uma vez que “a organização das próprias crianças são os melhores recursos para uma educação moral na escola” (VYGOTSKY, 2010, p. 318). E para Vygotsky não se trata de copiar as práticas democráticas do mundo adulto, simplesmente realizando assembleias, eleições, etc. Essas ferramentas podem ser importantes, mas não bastam.

Para ele o fortalecimento dos vínculos sociais proporciona formas de organização totalmente novas, que poderão emergir de ideias inovadoras das próprias crianças. Para isso a escola pode organizar-se favorecendo os vínculos:

Começando por relações íntimas e amigáveis que abrangem pequenos grupos sociais, passando em seguida a uniões de caráter associativo mais amplas e terminando por formas maiores e mais abrangentes de movimento infantil, a escola deve penetrar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais que ajudem a elaborar o caráter ético. Em nenhum outro campo é tão forte e justa a tese geral sobre a educação, segundo a qual educar significa organizar a vida; sendo justa a vida as crianças crescem justas. (VYGOTSKY, 2010, p. 318)

Vygotsky considera que o ensino da moral é improfícuo, e desaconselha que tratemos a moral como uma disciplina escolar a ser estudada, fazendo uso de sermões, ou ainda abordando a moral de forma desvinculada com a realidade concreta.

Ao contrário, a aprendizagem moral se dá de forma mediada pelo educador: “a criança sempre deve conhecer os resultados finais de seus atos, e esse conhecimento é um poderoso meio educativo nas mãos do pedagogo” (VYGOTSKY, 2010, p. 320). Assim, é necessário organizar o cotidiano escolar para oferecer espaço ao diálogo, em que haja

(...) uma comunicação viva entre as crianças para que a criança dê valor à satisfação e insatisfação de seus colegas. Com essa organização o meio se revelará aquele poderoso aparelho que enviará sempre para a criança a impressão refletida do seu ato (VYGOTSKY, 2010, p. 320).

Portanto, por meio da mediação educativa, este processo transcorre de forma que as crianças conversem ouvindo e sendo ouvidas. Há espaço para que os diferentes pontos de vista sejam colocados e avaliados. Deixar a criança livre à sua própria sorte pode ser bastante prejudicial para todos os envolvidos, e educar significa exatamente constrengar nossa liberdade quando ela nos prejudica ou prejudica a outrem.

Assim, aos adeptos de uma educação mais livre, Vygotsky (2010, p. 321) argumenta que “a educação livre deve ser entendida exclusivamente como educação

dotada do máximo de liberdade nos limites de um plano educativo geral e do meio social”, uma vez que para este autor, o comportamento moral é “inteiramente um produto da educação” (VYGOTSKY, 2010, p. 322).

Esta frase, dita de maneira tão assertiva, traz consigo a seguinte reflexão: de que educação estamos falando? Venho neste trabalho defendendo uma educação crítica, e no capítulo anterior explicitar que faz parte da formação crítica a educação para a sensibilidade. Então, além dos espaços de decisão, de trocas e de comunhão entre as crianças e seus educadores, com a participação ativa de todos, também quero assinalar a importância da dimensão humana artística e sensível que contribui para pensar os valores ambientalmente desejáveis.

Desta forma, antes de encerrar este capítulo, trago a contribuição da estética para pensar nas ações eticamente orientadas desde a infância. Pois, assim como Vygotsky (2010) está defendendo que os vínculos infantis, se puderem ser alimentados, poderão favorecer nas crianças um comportamento moral, uma vez que pelo vínculo estabelecido pode ser possível à criança sentir empatia e responsabilizar-se por seus atos, também é preciso lembrar que a estética prevê justamente um exercício de sensibilidade, que pode igualmente nos encaminhar à moral, como argumenta Hermann (2005, p. 44):

(...) a experiência estética produz uma oposição ao mundo cotidiano, seu êxito estaria na possibilidade de vivenciar o singular como contraponto à trivialização da vida e da rigidez de princípios éticos abstratos que, totalmente desencarnados, distanciam-se sempre mais do mundo da vida. Assim, a experiência estética dirige nossa atenção para o inesperado, àquilo que é diferente de nós e traz também a promessa de uma reconciliação não forçada do particular com o universal, abrindo um espaço de experiência que não pode ser dado pela justificação racional.

A autora argumenta que pela via da experiência estética é possível ampliar as interpretações dos princípios éticos assumidos socialmente, fazendo com que a ética e a moral vivida não sejam verdades estanques, em que simplesmente nos caiba obedecer. Dito de outra forma, significa que apreender o mundo de forma sensível colabora para compreender a pluralidade dos relacionamentos e construí-los sem depender de protocolos (e, para efeito desta dissertação, não considero apenas o relacionamento das seres humanos entre si, mas também dos humanos com a natureza).

Diante disso, toda a convicção racional que permeia uma vida moral ganha tons diante da educação estética, uma vez que a sensibilidade tem o poder de mobilizar as ações humanas: “a experiência estética é uma chance para o homem perceber, num

mundo contingente, que a relação com o outro é uma experiência do limite da compreensão, daquilo que é indizível, inaudito” (HERMANN, 2005, p. 44).

A experiência estética, assim, é uma dimensão humana que precisa manifestar-se na educação por meio de espaços e tempos dedicados à arte, à apreciação da natureza, à liberdade criadora, e portanto, à emergência de novos valores. A esse respeito, Marin (2006, p. 282 e 283) argumenta que

(...) a educação que deixou, em um momento de sua história, de dar espaço à emoção e à alegria, precisa aprender a ensinar o humano a se emocionar e a encontrar seus âmbitos de jogo, suas realidades valiosas, os fenômenos que apartou de si. A experiência estética, nesse sentido, ganha um valor inquestionável: ela pode ensinar ao ser humano uma nova percepção.

Percepção esta que, talvez, exista em todo ser humano de forma latente, mas que vem sendo abafada por valores de mercado, traduzidos pela competitividade, pelo individualismo e porque, em algum momento de nossa história, a cultura ocidental passou a associar progresso, bem-estar e riqueza ao acúmulo de bens materiais. A educação das crianças pequenas não está isolada dessas tendências, uma vez que a escola sofre influências diretas da vida em sociedade.

Mas avalio que estes são os valores que estão justamente na contramão de pensar num mundo de relações sustentáveis, seja dos seres humanos entre si, seja dos seres humanos com seu meio. Retomo então o pensamento de Vygotsky para argumentar que os seres humanos podem ser muito mais do que passivos consumidores (como prega a lógica de mercado). Este autor coloca a arte e a estética como necessidades humanas, explicando também que o “prazer propiciado pela arte (...) decorre da riqueza do homem, do fato de que o homem é mais rico do que a sua vida” (VYGOTSKY, 2010, p. 339).

Pensar então a educação estética dentro do trabalho educativo com valores na infância é pensar na crítica a uma sociedade de consumo que nos distancia das riquezas que já existem em nós. Assim, a experiência estética não deve estar associada ao consumo da arte, mas “de coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 352).

Isso talvez exigiria do espaço escolar uma nova forma de organização, em que o tempo também é produtivo quando as crianças estão engajadas em observar, contemplar, meditar – um tempo, porque não dizer, que considera saudável uma dose de ócio e que considera importante não apressar a arte e a criatividade.

Assim, para não fazer da arte um objeto de consumo, trago a ideia de educação estética em Vygotsky (2010), defendendo que usá-la com o objetivo de atingir um conhecimento, produzir um sentimento ou induzir a uma moral é algo que empobrece a estética e que em muito atrasa sua evolução.

Claro que todos esses efeitos, segundo o autor, podem ser observados no contato do sujeito com a arte. Mas para Vygotsky tudo isso se trata de um “pós-efeito”. A experiência estética tem, como efeito primeiro, promover uma catarse, ou seja, assumir o lugar de uma expressão humana de sublimação daquilo que no homem transborda. Permeada pelo tom emocional verdadeiro, ela pode ou não ter um pós-efeito educativo, mas essa não necessariamente é sua função.

Considero que o trabalho com a educação estética seria, portanto, uma espécie de aposta do educador. Entendendo que esta não é sua função, mas que a estética *pode* levar à ética, apresentar esta dimensão humana atrelada à apreciação da natureza seria uma via que pode desencadear um relacionamento ético com a natureza, permeado pelo prazer, pela beleza, pela admiração.

A arte, assim, longe de ser uma imitação da natureza, é uma possível iniciação à sua percepção de natureza. Sem a mediação da arte, suas sensações lhe dão um confuso conjunto de forma que ganham sentido apenas na medida em que as relaciona às suas necessidades práticas. Essa condição é, afinal, o que vem permeando o histórico da relação do ser humano com a natureza na visão cartesiana e materialista do mundo, que ainda impera nos discursos de educadores e em suas práticas educativas. (MARIN, 2006, p. 284)

A natureza e a arte, diante desta perspectiva, ficam destituídas do olhar utilitarista que vem marcando nossa história, e isso abre caminho para que as crianças consigam admirar a natureza de forma desinteressada, ou seja: reconhecendo que os elementos naturais não precisam nos servir de nada para admitirmos seu direito de existência. Novos valores que vão suscitar novos sentidos... Sentidos estes que buscarei compreender nesta pesquisa. Então, falarei no próximo capítulo sobre a construção de sentidos.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Em nosso grupo de pesquisa¹³ temos, cada vez mais, nos dedicado à compreensão dos sentidos fazendo uso da análise de discurso ou dos enunciados. Como exemplo, posso citar Degasperi (2012), Fraga (2014) e Bissaco (2017), ambas orientadas pela professora Bonotto. Além destas, há em curso outras orientações de mestrado e doutorado que estão buscando a teoria linguística de Mikhail Bakhtin como fundamentação teórico-metodológica. É uma nova frente que se abre, assim, à investigação no campo da Educação Ambiental, e o grupo tem se empenhado em estudar e aprender mais sobre este assunto.

Buscando saber mais sobre esta teoria, em maio de 2016 participei de uma oficina em que debatíamos análise de discurso com o professor Valdir Barzotto da USP/São Paulo, organizada pela linha de pesquisa de Educação Ambiental da UNESP/Rio Claro.

Eventos desta natureza, embora com uma carga horária pequena (neste caso foi um evento de 12 horas) são importantes, pois instigam a comunidade de pesquisa a aprender mais, a buscar mais. E neste dia, particularmente, me interessei pelo pensamento de Bakhtin, que junto a outros autores foi trazido ao debate, e que já era tema de orientações com minha professora, Dalva M. B. Bonotto.

Aproximando-me então de leituras, pude encontrar o quanto a visão de sujeito bakhtiniana conversa com a visão de Vygotsky, ambas sorvendo da fonte marxista. Embora, segundo Freitas et al. (2015), Vygotsky não tenha explicitado sua visão de sujeito em nenhum trabalho, é possível pela leitura de sua obra depreender que os seres da espécie humana só se humanizam pelo contato com a cultura, pois:

Considerar o homem como ser social vai além da concepção de existir na sociedade. O simples fato de nascer pertencente a uma cultura ou tempo/espacos próprios não faz do ser algo além de seu caráter biológico. Somente e a partir da interação com o outro, da significação dos atos humanos para si, da compreensão de seu papel na sociedade, é que o ser se torna cultural, se “humaniza” (FREITAS et al., 2015, p. 51).

E, ao encontro desta concepção, está o pensamento bakhtiniano que entende ser o sujeito “constituído nas relações com outros sujeitos. Para ser sujeito, é necessário haver um outro que o constitua. O eu só se torna um eu quando o outro se volta para o

¹³ Refiro-me ao Grupo de Pesquisa: “Ágora: A Temática Ambiental e o Processo Educativo”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro, Linha de Pesquisa Educação Ambiental.

eu na condição de um tu” (FREITAS et al., 2015, p. 52). O outro seria, portanto, uma condição para a existência do eu.

Percebendo assim que muitas referências (JOBIM e SOUZA, 2012; KRAMER, 2000; FREITAS et al, 2015, entre outras) trazem Vygotsky e Bakhtin em diálogo, busquei cursar no primeiro semestre de 2017 a disciplina da professora Laura Chaluh, na UNESP/Rio Claro, a fim de me aproximar do pensamento bakhtiniano. Participei também de um colóquio com o professor Valdemir Miotello da UFSCar/São Carlos.

Em um primeiro momento, fui me aproximar desta teoria por uma orientação que tive de minha professora, para entender conceitualmente o que seria a construção de sentidos. Mas neste momento de buscas ainda não me achava envolvida – ou, fazendo uma “brincadeira” com as palavras, a construção de sentidos não fazia *sentido*! No decorrer da disciplina pude entender que estava olhando para o conceito buscando nele somente uma ferramenta. Considero atualmente que a construção de sentidos até pode ser encarada como uma ferramenta, mas no decorrer dos estudos entendi que Bakhtin está preocupado com uma ciência que tenha profundidade, que esteja a serviço da vida.

Assim, pude entender que a forma como estava, no início do mestrado, produzindo ciência, era muito similar ao que vinha criticando: não havia ainda entendido que ao entrar numa sala de aula com um caderno na mão e tentar camuflar minha existência ali, a fim de obter um dado “puro”, livre de interferências, era justamente produzir esta ciência cartesiana de dissecar o objeto – pretendendo, dele, tudo saber.

Neste capítulo, então, trago um pouco do que aprendi e que me fez ver o quanto é preciso investir em produzir ciências de fato humanas: a partir do relacionamento do eu e do tu, duas consciências, dois seres falantes. Nesta lógica não há objeto a ser conhecido, pois o objeto se transformou em sujeito. A construção de sentidos, assim, parte de mim como um falante situado, histórica e culturalmente, e esse é um dos pontos de maior enriquecimento das ciências humanas: haverá sempre espaço para outros sentidos, produzidos por outros olhares, em contato com os enunciados.

Mas como se dá a construção de sentidos? Para Bakhtin, sempre que se leva em consideração o contexto, não olhando apenas para a palavra isolada, estamos diante da busca pela construção de sentidos. Nas palavras do próprio autor, temos que:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. [Existe a] atitude da viva compreensão

que caracteriza os falantes empenhados num processo de comunicação verbal (BAKHTIN, 1981, p. 106).

Para quem falamos? Com que objetivo falamos? Com que entonação? Que lugar ocupamos no enunciado? Se sou professora, se sou aluna, se sou filha, se sou mãe... Dizer a uma pessoa: “bonito, hein!” pode significar aprovação ou mesmo desaprovação, dependendo do contexto.

Para este autor, o sentido carrega uma complexidade. Trata-se de uma interpretação, uma “antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado” (BAKHTIN, 2003, p. 398). O autor afirma que “é impossível dissolver o sentido em conceitos” (idem, p. 399).

Dado esse caráter, Bakhtin nos aponta que as ciências humanas não podem reivindicar a mesma cientificidade das ciências exatas, que oferecem uma única resposta possível a um problema dado. Nas humanidades, ao contrário, é preciso levar em conta que “a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos” (BAKHTIN, 2003, p. 399).

Em busca de leis e critérios próprios de exatidão das ciências humanas, Bakhtin defende que estamos construindo uma heterociência, cuja objetividade está na compreensão. Para ele, “a interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas” (BAKHTIN, 2003, p. 399).

O autor explicita sua postura em favor desta heterociência dizendo por que razão as ciências exatas não podem emprestar seus métodos às ciências humanas:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2003, p. 400)

Desta forma, a pesquisa não pode destituir o sujeito de pesquisa de seu potencial falante, sob risco de objetificar esse sujeito. Os dados que produzimos não são apenas propriedade do pesquisador e de sua interpretação. Eles serão interpretados e reinterpretados, em diálogo com o sujeito de pesquisa. Neste caminho de idas e vindas, de penetração profunda e leitura exaustiva dos diálogos em busca da construção de sentidos, a cada leitura e a cada comentário outros sentidos são produzidos. Além disso,

cada leitor que vier a entrar em contato com os enunciados poderão, por sua vez, produzir sentidos novos.

Bakhtin defende o sentido como uma força mais potente que o acontecimento em si, pois o sentido ressignifica o passado, reconstruindo o que passou, mas sem modifica-lo:

O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto. (BAKHTIN, 2003, p.404)

Essa possibilidade abre um leque de interpretações frente a um mesmo dado, o que torna viva e dinâmica a produção científica. Mas como seria possível produzir sentidos distintos sobre um mesmo dado? Seria isso científico? Com Bakhtin considero que sim, na medida em que entendemos que fazer ciência não é encontrar *uma* verdade absoluta, mas sim entendendo que “a escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade” (JOBIM e SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

Assim, a pesquisa se configura na medida em que o pesquisador se depara com um problema, transformando-o em uma questão de pesquisa. Esta questão o leva à produção de dados e à uma leitura de seus dados ancorado por um aporte teórico e metodológico, escolhendo, dentre tantos, aquele com o qual se identifica.

Por isso, parte do contexto de vida e das escolhas metodológicas de cada leitor/pesquisador compreender os dados lidos com um olhar diferente. Isso não significa relativizar tudo que é lido, saindo do extremo da verdade absoluta e indo para outro extremo, o da interpretação absoluta. Afinal, Bakhtin está falando de sujeitos situados, está falando de:

Pensar as Ciências Humanas como a ciência do homem. E que sempre vai se apresentar como um ser expressivo e falante. E também o pesquisador é expressivo e falante. Assim são duas ou mais consciências se penetrando, estabelecendo fusão e distância; a fusão proporciona a penetração e a distância rende o excedente de conhecimento. (MELLO & MIOTELLO, 2013, p. 219).

Podemos ainda argumentar um pouco mais nesta direção afirmando que “na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (JOBIM e SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Em busca deste diálogo coletivo, é importante considerar nossa palavra em interlocução com a palavra alheia. A palavra tem potencial de se tornar signo, e todo signo é ideológico. Por isso a palavra, uma vez enunciada, não pode ser considerada neutra, assumindo diferentes sentidos dependendo de quem fala, de quem lê, de quem vive a experiência.

Os discursos constituídos por diferentes vozes proporciona o que chamamos de *polifonia*. Bakhtin usa esse termo para defender a pluralidade de vozes no discurso, fazendo uma crítica ao monologismo:

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN, 1981, p. 47).

E por que motivo a classe dominante quer tornar o signo monovalente? Porque, uma vez que o signo é monovalente, não há o risco de que haja contradição e, portanto, de que haja mudança. É interessante à classe hegemônica que seus padrões (de educação, de beleza, de sucesso, de felicidade, etc) sejam os únicos existentes, e que, assim, todos estejam blindados para uma *experiência outra*, de forma que uma transformação social (incluindo talvez mudanças de paradigmas) seja impedida de ocorrer.

Uma heterociência deve lutar contra isso e prezar para que sua produção científica não seja monológica. Que, ao contrário, seja polifônica, que reconheça que vozes contrastantes, dissonantes, discordantes, *existem* e devem ser trazidas.

A esse respeito, Amorim (2004, p. 19) nos lembra que o conhecimento é uma questão de voz:

O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de *silêncio*. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido. (grifos da autora)

Este *objeto falante* (ou o participante da pesquisa) foi ouvido pelo pesquisador na produção de dados, e sua voz corre o risco de se transformar apenas nisso: em dados. Como pesquisadores, podemos ter diante de nós frases e enunciados que poderão ser destituídos de seu contexto e ainda excluirmos a consciência do sujeito que fala. Exatamente por este caminho transita a pesquisa tradicional, com pretensa neutralidade.

Porém Bezerra (2012) nos alerta que no processo de autoria (seja de um romance, seja de um texto acadêmico), “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participa do processo dialógico” (p. 194). Levando em consideração, assim, que “a consciência do autor não transforma a consciência dos outros (...) mas deixa que elas mesmas se definam no diálogo com outros sujeitos-consciências” (p. 195).

Diante disso, vale destacar também que, para Bakhtin, falar em polifonia não significa abafar a voz do autor. “Para ele, o autor não é passivo, não renuncia ao seu ponto de vista e à sua verdade” (...) pois há uma “relação dialógica entre autor e personagem” (BEZERRA, 2012, p. 199)

Como seria possível, então, praticar a alteridade, trazer a voz do outro, e ainda assim não permanecer preso na realidade do outro? Como seria possível dar um salto às compreensões e sentidos diferentes ao mesmo fenômeno se eu, como autor, permito sempre à consciência do outro um espaço para se justificar e para existir?

Durante as aulas que cursei com a professora Laura Chaluh na UNESP/Rio Claro esta era uma questão bastante incômoda para mim. Afinal, se produzo um conhecimento científico sobre uma situação de sala de aula, por exemplo, e neste processo estou diante de um cenário ao qual preciso fazer uma crítica, como poderei fazê-la se *compreendo* o professor, ou ainda, se no lugar daquele professor eu não agiria também daquela maneira que estou na pesquisa criticando.

Por meio das leituras e das discussões pude reconhecer que, segundo o pensamento de Bakhtin, a relação entre duas pessoas não anula o *eu* de nenhuma delas: é preciso levar em conta “A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 394 e 395).

O que parece e talvez até seja contraditório, mas a ciência proposta por Bakhtin é aquela que busca entender o outro, entender o que o faz agir da forma como age, sendo esta uma ciência do discurso. Mas Amorim (2004, p. 25) ressalta que “o deslocamento e a alteração inerentes ao processo de descoberta e conhecimento não implicam nunca inversão dos termos”, de forma que o autor será sempre o autor e a personagem, sempre personagem.

Desta forma, é possível acolher a voz do outro, mas não permanecer nela: criando o estranhamento necessário para produzir o excedente de visão, e com isso, o conhecimento. Afinal, compreender o outro, suas razões e seus sentidos, não anula a

existência de crítica; receber e acolher não anula a voz do autor. Pois para Bakhtin (2003, p. 20), “um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem”.

Assim, é possível realizar uma atividade científica crítica mesmo praticando a alteridade, ou o reconhecimento do outro. Pois partimos do pressuposto de que

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

Neste estranhamento, faz parte do papel do pesquisador perguntar à realidade os “por quês”. Faz parte então do meu papel criar conflitos, estranhar o que já foi naturalizado. A isso Bakhtin chama *Exotopia*, que se caracteriza por demarcar nosso lugar fora do outro:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1981, p. 131 e 132)

Assim, neste trabalho de mestrado, busco ouvir com atenção os enunciados das professoras, das crianças, dos autores e também minhas próprias falas, esforçando-me para não tirá-las de seu contexto. Pois a palavra sozinha, isolada do todo em que foi pronunciada, é neutra e pode servir a qualquer função. Ela adquire *status* de signo ideológico no enunciado: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1981, p. 41), daí sua importância para as ciências humanas.

Quando então pensamos nessa grande trama, pensamos nos enunciados como unidades da comunicação discursiva, levando em conta que em um diálogo entre duas ou mais pessoas, aquela que fala espera ser compreendida. Para dar continuidade ao diálogo, entendemos que “(...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

No caso em que estou estudando neste mestrado, uma questão muito importante dentro do contexto da EA Crítica, que já assinalei na introdução e nos capítulos seguintes, é a participação dos sujeitos. É o ouvinte se tornando falante, mas não um

falante qualquer. Um falante que se posiciona originalmente, que é responsável pelo que diz. Além disso, diante da EA Crítica, o foco não está apenas em repensar a relação *ser humano – natureza*, mas também a relação *ser humano – ser humano*: com participação ativa e responsável, em que todos se sintam engajados nas propostas democráticas e altermundistas.

Esta participação é potencializada quando estamos num contexto polifônico. As vozes dissonantes marcam seu espaço construindo no diálogo a tensão necessária para que todos os envolvidos revejam pontos de vista cristalizados e possam repensar essas duas relações.

Mas de que forma se dá a participação? A interação verbal não se trata apenas de ouvir que há vozes *sendo ditas*, mas principalmente o que dizem essas vozes. Se elas são estimuladas a simplesmente repetir um discurso, isso não se configura polifonia.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Trata-se mesmo de uma grande cadeia comunicativa. Quando as crianças entram em contato com os discursos das professoras, elas elaborarão uma resposta, que pode ser um silêncio, uma resposta dirigida (por exemplo: siiimmmm!!), uma resposta original, ou ainda uma resposta que vai de encontro ao que a professora pretendia. E, dependendo desta resposta, outros enunciados serão produzidos pelas professoras.

Assim, dito de outro modo, temos que todo enunciado possui um endereçamento e o falante aguarda uma resposta (seja uma ação, seja um silêncio, seja outro enunciado). Ao falarmos tentamos antecipar a resposta do ouvinte, e essa antecipação será decisiva na construção de nosso enunciado. É interessante observar isso até mesmo nas crianças pequenas, que modulam suas falas para serem atendidas pelas professoras.

Quando, por exemplo, uma criança está em contato com outras crianças brincando, gritando, rindo, mas repentinamente sente vontade de ir ao banheiro, ela vai até a professora e pede em tom de lamúria, para que a professora se compadeça de sua situação e com fala chorosa ela pede: tia... posso fazer xixi?... Sua fala, antes alegre, não combina com seu atual estado, e talvez sem que a criança tenha consciência disso, ela modifica seu tom com destreza para ser atendida. Como diz Bakhtin (2003, p. 301), o

“enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado”.

Quanto ao elemento expressivo, além do tom, Bakhtin completa dizendo que as expressões (corporais, faciais, etc) carregam o enunciado de uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 289), fazendo com que seja impossível existir um enunciado neutro.

Levando tudo isso em consideração, nesta dissertação faço uma tentativa um tanto desafiadora de trazer o tom e a expressão dos participantes do diálogo sempre que possível. É preciso reconhecer, porém, que há um limite, uma vez que a filmagem que realizei é capaz de traduzir expressões faciais, entonação da voz e gestos que talvez sejam intraduzíveis em palavras.

Com muita humildade então reconheço os limites deste conhecimento, lembrando que, para Bakhtin (2003, p. 394), “o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração. (...) é o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”.

Nos próximos capítulos falarei dos caminhos da pesquisa (do contexto oferecido pelo programa de formação continuada e de que procedimentos utilizei para produção dos dados) e da pesquisa propriamente dita. E, embora os primeiros passos de pesquisadora ainda tenham sido trilhados dentro de uma ótica pretensamente neutra (como já descrevi na introdução deste trabalho), considero que a leitura dos dados tem recebido o impacto da teoria bakhtiniana. Nesta heterociência, tenho aprendido a buscar a honestidade de produzir um conhecimento provisório e circunstanciado, mas que ainda assim pode contribuir para reinterpretar o mundo e propor novos caminhos com algumas indagações, produzindo novos sentidos.

CAMINHOS DA PESQUISA

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM 2016

O projeto de extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, sob responsabilidade da professora Dalva Maria B. Bonotto do Departamento de Educação do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, sempre buscou atuar na formação continuada de professores articulando a dimensão valorativa da EA (BONOTTO, 2008), sustentando uma visão de EA crítica.

Neste trabalho, do qual participei em 2015 e 2016, as professoras em formação realizaram atividades de leitura, reflexão e discussão dos referenciais teóricos que abordam valores articulando-os com a temática ambiental. Durante o ano de 2016 as reuniões presenciais eram quinzenais, e entre uma quinzena e outra a equipe organizadora disponibilizava um texto de estudos sobre o assunto que vínhamos abordando, o que possibilitava para as participantes do curso um contato semanal com a formação.

Cada semana de encontro era precedida por uma semana de estudos, e a partir da leitura dos textos as participantes tinham a tarefa de escrever uma pequena reflexão sobre o texto lido. Estes pequenos textos produzidos por elas eram depois lidos pela organização do curso e separados em trechos mais significativos, para serem socializados para o grupo de professoras, sempre nas falas iniciais dos encontros presenciais.

É importante vermos que o efeito do programa passa pela transformação inicial das próprias professoras. Em um desses textos reflexivos, por exemplo, a professora Aline, participante desta pesquisa, relata mudanças de perspectivas a partir dos textos lidos e das discussões coletivas:

Professora Aline, 24/06/2016, Ciclo II – trecho de reflexão a partir da leitura do texto: “Sustentabilidade, Cultura e alimento: Slow Food e a educação do gosto”, de Isabel C. M. Carvalho:

“Esses encontros estão sendo úteis na minha vida, pois estou refletindo e abrindo os olhos para coisas que passavam despercebidas e que hoje ganharam uma conotação diferente e com outros valores, ou ainda, resgatando valores que já estavam adormecidos. Perceber que o ato de comer é muito mais que se alimentar, que a comida e o comer são primordiais no aprendizado social e que faz parte da nossa cultura além de ajuda na construção da identidade, estão me conduzindo para mais uma mudança de vida, valorizando não apenas a comida saudável, mas tudo o que ela pode trazer junto,

como perceber e valorizar desde o cultivo, o momento do seu preparo e os momentos em que será degustada, procurando deixar a “pressa” para outro momento”.

Este talvez seja um primeiro passo que a formação continuada pode conquistar. Mas vale sempre lembrar que existe o mérito do coletivo que está engajado em buscar alternativas para uma vida moderna mecanizada, cercada pela banalização do senso de comunidade. Por isso, o curso sozinho talvez não seja suficiente para nos fortalecer em nossos novos ideais. É preciso sempre apostar no engajamento em grupo, de forma que não nos sintamos isolados.

Pensando também em reunir pessoas com um ideal semelhante para que pudessem, juntas, se fortalecer, a formação também proporcionava um momento de trocas profissionais. Ao longo da formação, as professoras elaboravam um plano de ensino coletivamente para ser trabalhado com suas turmas, e por decisão das participantes da turma de 2016, foi eleito um tema comum.

Neste ano as participantes formaram pequenos grupos por nível de escolaridade na qual trabalhavam, o que facilitaria a troca entre elas e a elaboração do plano de ensino comum – pensando em materiais de trabalho com as crianças ou alunos, elaboração de atividades, entre outras questões que envolvem um domínio didático. E, como já assinalei na introdução deste trabalho, no ano de desenvolvimento de minha pesquisa a temática escolhida para realização de projetos nas escolas se voltou para a articulação entre meio ambiente e alimentação.

Assim, o grupo de elaboração da proposta pedagógica da Educação Infantil contava com três professoras de escola pública, uma professora que atuava em uma Organização Não-Governamental (ONG), uma diretora de creche pública e uma supervisora de ensino, além de minha participação e a de uma colega do doutorado, ambas fazendo parte da equipe organizadora.

A partir das reuniões, dos assuntos estudados ao longo do ano e das possibilidades de cada professora, geramos um documento organizando as ideias colocadas pelo grupo. Dele destaco que a proposta de atuação nas escolas tinha por objetivos:

- despertar interesse em alimentos não processados – experimentar o alimento pelos sentidos (olfato, paladar, visão, tato, audição)
- oportunizar a aprendizagem do que pode e o que não pode comer
- proporcionar conhecimento de frutos/plantas que são incomuns na nossa alimentação e que são locais (pesquisar na comunidade pessoas que podem falar sobre/trazer)

E, para atingir estes objetivos, as professoras elencaram trabalhar com os seguintes conteúdos:

- origem dos alimentos
- costumes alimentares do passado e do presente
- o plantio, os cuidados e observação do desenvolvimento das plantas (para turmas que iriam plantar)
- os sabores e as sensações que as frutas nos oferecem (para turmas que iriam experimentar)

Desta forma, elaboramos em grupo um cronograma de atividades que abrangiam os meses de Outubro e Novembro de 2016. Cada professora pensou em sua própria dinâmica de trabalho, mas, embora diferentes, as propostas poderiam se articular. Todas as participantes que compunham o grupo de EI trocavam materiais, como histórias e poesias, experiências de aula, etc. Isso enriquecia as reuniões e fortalecia o trabalho (por vezes solitário) realizado na escola.

PROCEDIMENTO PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No início do segundo semestre de 2016, coincidindo com o início do segundo módulo do curso, convidei as três professoras da rede pública (Aline, Luana e Maristela) para participarem dessa pesquisa, ao que elas prontamente aceitaram.

Assinaram então o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e assim também fizeram os responsáveis pelas crianças (Anexo 2). Minha orientadora Dalva e eu entramos em contato com as Secretarias de Educação dos municípios participantes, encaminhando a cada um o ofício que apresentava o programa de formação e os objetivos da pesquisa. Passados os trâmites de documentação, tive o aval dos municípios e da direção das escolas para dar início à pesquisa.

As professoras então combinaram dias específicos para trabalhar com o tema da formação, de modo que seria possível que eu pudesse acompanhar pessoalmente essa experiência. A Universidade Estadual Paulista me concedeu um empréstimo de equipamentos de filmagem e gravadores de voz.

De posse destes equipamentos e também de um caderno de campo, fui então acompanhando o trabalho das professoras, registrando em vídeo as atividades que se

referiam ao projeto, bem como fazendo o máximo de anotações possível no caderno de campo.

Conforme já assinalei na introdução, a pesquisa completa se desenvolveu com duas das três professoras da rede pública participantes do programa de formação continuada: a professora Aline e a professora Luana.

No caso da professora Aline, os cuidados com a horta seguiam diariamente; porém, não pude acompanhar pessoalmente todos os dias de atividades do projeto que seriam realizadas. Combinamos, ela e eu, que iria acompanhar sua turma nas atividades desenvolvidas todas as segundas e quartas-feiras.

Assim, embora ela contasse diariamente estórias e praticasse a ida à horta para a rega e o manejo necessário, ela sugeriu em fazer atividades na sala de aula relativas ao projeto nos dias em que eu pudesse participar. Nos outros dias, ela sempre usava um gravador pendurado ao seu pescoço. Com esta prática, Aline gerou seis horas de gravação em áudio nos dias em que não pude acompanhá-la. Além disso, foram dez horas e vinte e quatro minutos em gravação em vídeo, que fiz durante nossos onze encontros.

A professora Luana, por sua vez, estipulou dois dias por semana de trabalho com o projeto, uma vez que a dinâmica de sua escola promovia outras atividades em outros dias da semana. Combinei então de acompanhá-la as quartas e quintas-feiras. Em nossos oito encontros, geramos três horas e cinquenta e sete minutos de filmagem, além de cinco horas e quarenta e seis minutos de áudio (das quais três horas e cinquenta minutos foram feitas ao mesmo tempo em que a filmagem era realizada, gerando dados duplicados).

Entre Aline e Luana podemos notar uma diferença grande de produção de dados, e essa diferença se dá pela natureza do trabalho que cada professora desenvolveu. Aline fazia diariamente a ida à horta, ida à cozinha, contação de estórias, além de duas vezes por semana fazer atividades em sala de aula, tudo isso compreendendo atividades do projeto.

Para Luana, a dinâmica era propor para as crianças alguma vivência/experimentação e então realizar uma atividade em sala. Desta forma as filmagens na sala de Luana puderam se condensar no momento específico da atividade, enquanto na sala de Aline era necessário que eu deixasse a câmera ligada quase todo o tempo de minha permanência em sua escola, inclusive no trânsito entre a sala e a horta, que, em muitos momentos, geraram diálogos interessantes.

Com todo este material em mãos, no início de 2017 (em fevereiro) comecei a transcrição das falas. Inicialmente tive muita dificuldade, por falta de um método que facilitasse o trabalho. A cada hora filmada corresponde de quatro a cinco horas de transcrição – pela necessidade constante de pausar o que é dito e ouvir novamente, para compreender vozes que emergem de ambientes tumultuados e também porque o ato de escrever é naturalmente mais lento que a fala dos participantes.

A princípio, ouvir as falas e transcrevê-las na íntegra parecia o mais correto a se fazer, já que em meio à transcrição se podia atentar para certas nuances e falas que se perdem se ouvirmos desatentamente. Porém, frente aos desafios do tempo e frente à quantidade de material desnecessário que foi sendo gerado (como, por exemplo, a hora da chamada, que em nada acrescenta a esta pesquisa, e que em alguns momentos estava incluída na filmagem), minha orientadora me aconselhou a proceder de outra maneira.

Enquanto eu buscava formas de transcrição mais eficientes, fazia também parte do grupo de estudos NEEVY, como já explicitiei na introdução. Neste grupo tive contato com o texto de Meira (1994, p. 62) que trabalha a questão da videografia. Sobre este assunto, o texto contribuiu com minha pesquisa, pois seu método de transcrição me pareceu adequado ao que precisava, embora possamos questionar a leitura vygotskyana do texto, tendo críticas com relação ao aporte teórico do autor. Na sequência apresentamos o passo-a-passo sugerido pelo autor para a realização das transcrições:

- 1º) assistir os vídeos completos e sem interrupções;
- 2º) produzir uma tabela elencando os eventos relacionados à pesquisa, durante a realização do passo 1;
- 3º) identificar os problemas relacionados à pesquisa, utilizando a tabela que produzimos;
- 4º) transcrever minuciosamente os trechos elencados na tabela;
- 5º) assistir novamente os trechos apoiada pela transcrição, a fim de perceber novas nuances;
- 6º) ao apresentar os resultados, explicitar a interpretação do pesquisador colocando seu ponto de partida da análise.

Seguindo estes passos, assisti novamente aos vídeos e criei o seguinte modelo de tabela, que era preenchida com todos os eventos que faziam parte do projeto das professoras. Assim, conforme realizava o passo nº1, já descartava os trechos dos vídeos

onde havia conversas sem conexão com meu objetivo de pesquisa, interrupções que a professora sofria por parte de algum recado de fora da sala de aula, pedidos das crianças para ajudar a guardar um agasalho, entre tantas outras demandas que aconteciam nos interstícios do projeto.

Tabela 1 - Modelo de preenchimento para a transcrição – passo 2, baseado em Meira (1994).

Nome da professora				
Dia	Vídeo	Evento	Intervalo de tempo	Ok
Neste espaço foi colocado o número do encontro (de 1 a 11 para Aline e de 1 a 8 para Luana)	Neste espaço coloquei o número do vídeo, pois às vezes ocorria de, no mesmo dia, gerar várias gravações, com pausas entre uma e outra.	De que se trata essa gravação. Exemplo: a professora está explicando sobre a horta. Ou ainda: uma criança pergunta sobre o ovo da borboleta	Aqui anotei o trecho que quero transcrever em minutos: ou seja, vai de que minuto a que minuto do vídeo selecionado.	Depois de assistir a gravação e anotar as informações conforme a tabela, assim que a transcrição era feita dava um “ok” neste espaço.

Exemplo:

Professora Aline				
Dia 9	Vídeo 5	Ovo da borboleta	00:27 a 01:42	✓

Com esta forma de organização, concluí as transcrições em tempo hábil para revisitar os vídeos e também para dar sequência ao tratamento das informações.

Na etapa seguinte fiz uma leitura minuciosa das transcrições, usando lápis de cor para destacar três tipos distintos de enunciado: contornei de cinza as falas que diziam respeito aos valores das professoras, de uma forma geral. Exemplo: quando Luana diz, em trecho do dia 19/10/2016: “que nem vocês vão à escola, eu também vou. Eu vou nessa escola pra eu aprender a ser uma professora melhor”, considerei que ela mostra às crianças que os professores não estão “prontos”, que não precisam saber tudo. Eles também podem buscar apoio de escolas que os ensinem a ser professores melhores. Trata-se de um valor de humildade, reconhecer-se aprendiz, valorando tal postura.

Já nos momentos em que as professoras expressam valores associados aos alimentos, às suas características, sabores, cores, etc, usei o lápis de cor azul, destacando a transcrição destes momentos. E – aquilo que busquei com mais afinco –

pintei de amarelo as falas em que as professoras associavam valores ambientalmente desejáveis com a questão alimentar.

Essa separação em cores foi muito importante para me oferecer um panorama, ou talvez um mapa do que estava buscando enxergar na pesquisa. Esta prática me ajudou a separar ainda mais os enunciados que usaria para a análise – e os valores ali presentes – de certos fragmentos que não seriam úteis para esta pesquisa.

Recorrer ao lápis de cor é uma ferramenta de destaque. Assim, os valores pintados de cinza muitas vezes estão associados à relação ser humano-ser humano, que é uma questão muito cara para a EA crítica, como venho defendendo. Os valores que pintei de azul, por outro lado, apontam muitas vezes para questões estéticas, quando as professoras dão ênfase a características dos alimentos, por exemplo. E os valores pintados de amarelo são também os mais raros, na medida em que desafiam as professoras a unir o tema da alimentação com as questões ambientais que estão por trás da produção de alimentos e que foi o foco dos estudos do grupo EA Valores no ano em questão.

Depois desta última separação por cores, os textos transcritos já estavam bem enxutos, concentrando as falas de interesse para esta pesquisa. Então, imprimi o resultado de todo esse trabalho e enviei para as professoras fazerem a leitura. Também fiz uma tabela com todos os nomes reais (delas e das crianças) e um espaço em branco na frente, e ofereci às professoras a oportunidade de escolherem seus nomes e de sugerirem nomes fictícios para as crianças.

Assim, tive a contribuição de Luana, que pensou no nome das crianças de acordo com sua experiência de sala de aula. Ela definiu os nomes de acordo com um critério criado por ela, considerando outras crianças que foram suas alunas em outros momentos de sua trajetória e, por algum motivo, ela encontrava semelhanças entre elas. Seu próprio nome também foi definido por sua vontade. Aline, porém, relatou que não teve tempo para pensar na troca de nomes. Por isso eu mesma sugeri as mudanças e compartilhei com ela, para que tivesse seu aval.

No capítulo seguinte, em que trago os resultados da pesquisa, uso os nomes fictícios sempre que possível. Em alguns momentos, as falas são produzidas de forma entrecortada ou de forma que na filmagem não consegui identificar a autoria. Nesses casos uso o recurso “**C1, C2...**”, designando: “criança 1, criança 2...”.

Todas as vezes em que uso “**Crianças**”, no plural, refiro-me àqueles momentos em que as crianças apresentam falas em uníssono. Também utilizei o recurso dos

colchetes “[...]” para indicar um acontecimento, uma expressão facial, corporal, etc, e neste caso explicito dentro do colchete o que está havendo, por exemplo: [a professora falou sorrindo]; também utilizei os colchetes para indicar que houve uma interrupção no fluxo da fala. Neste caso, mantive em seu interior as reticências.

Além disso, quero destacar um importante limite: o trabalho com filmagem jamais será fiel à realidade vivida, já que, só para dar um exemplo, o ângulo de localização da câmera na sala de aula favorecerá o entendimento de um enunciado em detrimento de outros, dependendo da localização espacial dos falantes em relação à câmera filmadora.

Quando um participante da pesquisa falar alto (em volume), colocarei sua fala em letras maiúsculas. Muitas vezes uma professora, por exemplo, precisa falar alto para se fazer ouvir em meio a muito barulho, mas isso não significa que ela está *gritando* com as crianças. Quando, porém, o participante falar alto e gritando, com o emocional enviesado para sentimentos como raiva, por exemplo, será explicitado que ele gritou. Os gestos serão também descritos, sempre que possível.

Um limite que já encontrei e que quero assinalar aqui é no tocante à forma linear com que trago os enunciados. Ao ler em cada linha uma frase, temos a falsa impressão de que as falas são ordenadas, como se os ouvintes de fato esperassem a sua vez para falar, e como se outros sons não fossem emitidos em meio aos diálogos. Quero então lembrar que as crianças trazem com sua vivacidade um corpo sempre em movimento.

Em muitas ocasiões a professora está falando e uma criança ao seu lado está penteando o cabelo de outra, jogando as pernas pra cima ou conversando com um colega, enchendo o ambiente de ruídos e de falas entrecortadas. Quando for necessário fazer uma pausa longa (para que a professora atenda a uma determinada demanda, por exemplo), coloco este recurso: [...]. Isso indica que a professora falava algo e foi interceptada por uma criança que, por exemplo, pediu para ir ao banheiro, ou pela diretora que chegou para dar um recado.

Há ainda as falas que foram captadas pela câmera, pois a criança estava próxima dela naquele momento, porém longe da professora. Isso foi percebido pela professora Aline. Ao fazer a leitura das transcrições que realizei, em que cada frase das filmagens é digitada no computador e enviada para a professora ler, ela se queixou de ser uma professora que não presta atenção em suas crianças, o que a deixou com um sentimento muito negativo em relação à sua prática. Percebi então que, no diálogo escrito, a

impressão que podemos ter é de que a professora não “deu ouvidos” ao que a criança disse, quando pode ter acontecido de ela de fato não ter ouvido!

Embora haja esses limites, considero que pontuá-los ajuda a olhar para os diálogos sem considera-los totalmente representativos da realidade. Eles são recortes que fiz dentro de um contexto maior. Eles são vivos e dinâmicos, e ao serem passados para o papel é preciso ter consciência de que não conseguem se traduzir com a mesma força.

Dito isso, posso partir para os resultados e discussões de minha pesquisa. Os dados produzidos a partir da filmagem, dos gravadores de voz e do caderno de campo foram analisados partindo da EA crítica, em interlocução com Bakhtin e Vygotsky, que me auxiliam a compreender os sentidos que emergem das relações.

A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

Quem são as professoras que participaram desta pesquisa? Quem são as crianças? Como me inseri nas salas de aula, como fui apresentada? Isso é importante porque nesta pesquisa estou trabalhando com sujeitos “históricos, datados, únicos e que constroem e são construídos pelo outro e pela linguagem no social”, como diz Freitas (2015, p. 52). Na sequência então trago algumas características das pessoas que estiveram envolvidas nessa pesquisa. Começarei pelas professoras:

A professora Aline é graduada em Letras (português e inglês) desde 2006. Prestou um concurso público municipal e então ingressou na Educação Infantil em 2010, sendo graduada em Pedagogia desde 2014, ambas as instituições privadas. A professora Luana graduou-se em Pedagogia em 2012 em instituição pública e posteriormente ingressou em um curso de Gastronomia, obtendo o título de tecnóloga, em instituição privada. Trabalha com Educação Infantil desde sua primeira graduação. Estas informações constam oficialmente no currículo da Plataforma Lattes das duas professoras.

No grupo EAValores, ambas mostraram comprometimento com os estudos propostos, realizando as leituras e entregando os textos com suas reflexões pessoais sempre em dia, dentro dos prazos hábeis para sua socialização. Nas escolas em que atuaram com o projeto de Alimentação e Meio Ambiente, cada uma trabalhou com um projeto diferente. Porém, trabalhando com a mesma faixa etária das crianças e com um eixo de alimentação e meio ambiente em comum, ambas puderam se apoiar mutuamente.

Aline e Luana logo viram que seus projetos não poderiam ser os mesmos por uma questão da organização escolar. Aline plantaria uma horta, pois em sua escola era permitido. Luana também queria uma horta, mas não tinha espaço para isso. Foi então que Luana pensou em fazer degustações com as crianças de frutas da época, contando a história das frutas (se eram nativas, e se não eram, então de onde vieram, etc) para promover a valorização desses sabores.

Aline, em contrapartida, também queria promover uma degustação, mas havia o impeditivo de uma regra de sua escola: a diretoria da escola decretou que se as professoras levassem algo de comer para sua turma, então teriam que levar para *todas* as turmas da escola. Para Aline isso seria inviável, até porque os recursos para isso não viriam da escola.

Dessa forma ficou decidido que Aline faria a horta e também levaria as crianças diariamente até a cozinha da escola, para que pudessem ler o cardápio do dia e manipular os alimentos antes do cozimento. Luana faria uma discussão sobre as frutas com degustação e depois plantaria com as crianças algumas mudas de árvore no pátio da escola que, por ser recém-construída, era ainda sem arborização (e sem sombra alguma) para as crianças aproveitarem.

A este respeito trago uma reflexão (que, como já foi dito, trata-se de uma tarefa para as participantes do grupo de estudos) em que Luana se depara com a construção de um novo sentido para sua escola:

Professora Luana, 20/08/16, do Ciclo III:

Combinamos dentro das possibilidades de cada um do grupo – a compostagem, a degustação de frutas brasileiras, o plantio – uma forma de questionar com as crianças uma forma de se alimentar diferentemente do que está posto pela nossa atual cultura. Estou muito feliz com nosso último encontro, pois durante nossa troca de informações, percebi que mesmo eu estando em uma escola bem tradicional, tenho uma possibilidade de trabalho, diferente de minhas colegas, mas uma possibilidade que elas não tem: a da experimentação. Enquanto isso, esta colega não pode realizar esta atividade com suas crianças, mas pode realizar a composteira, coisa que eu não tenho espaço para fazer. Então pela primeira vez neste ano letivo passei a enxergar a escola em que eu trabalho de uma outra maneira, não a das limitações, mas sim das possibilidades de trabalho que tenho voltadas para a finalidade que eu quero atingir com as crianças. Com isto, estou muito motivada para a “aplicação” do plano de ensino que estamos bolando no grupo da Educação Infantil, e inclusive já o socializei com duas colegas de minha escola, que toparam encarar essa empreitada junto a mim.

Esta reflexão, escrita no segundo semestre – ou seja: um semestre inteiro já havia se passado sem que a professora enxergasse suas possibilidades! – traz ânimo para pensar a escola em suas potencialidades, como a própria professora percebeu e relatou. Isso não nos impede de reconhecer, claro, que há limites.

Mas, uma vez que as professoras encontram as possibilidades, elas podem se engajar e trabalhar na construção de um mundo diferente, pois as brechas de atuação existem, são reconhecidas, e podem ser transformadoras. E, como vemos, Luana não apenas percebeu onde poderia atuar como também convidou outras professoras para se somarem a ela! Todo um movimento pode surgir dos novos sentidos!

Quanto às crianças, gostaria também de oferecer uma característica geral. Em ambas as escolas pesquisadas, as turmas em que participei tinham crianças de quatro a cinco anos. As crianças de Aline eram moradoras de um bairro periférico, e muitas relatavam que em suas casas havia hortas ou vasos com plantas. Não todas, mas muitas

tinham alguma familiaridade com este assunto, seja por intermédio dos pais ou dos avós. As vinte e uma crianças frequentavam a escola no período da manhã, salvo raras exceções que permaneciam em tempo integral.

No caso das crianças de Luana, além de viverem também na periferia da cidade, muitas delas eram da zona rural. Frequentavam a escola em tempo integral, sendo no total dezesseis crianças, também de 4 a 5 anos. Durante o turno da manhã elas tinham aulas¹⁴. Quem ministrava essas aulas, trabalhando com um material didático, era outra professora da turma. Luana assumia a sala na hora do almoço, colocando as crianças em seguida para dormir e fazendo atividades recreativas à tarde.

Nestas duas realidades me inseri de formas muito diferentes. Aline me apresentou para as crianças formalmente, anunciando previamente minha chegada na semana anterior. No meu primeiro dia de pesquisa na escola, dia 17 de Outubro de 2016, uma segunda-feira pela manhã, cheguei cedo e me apresentei para a secretaria da escola.

Fui até a sala de Aline e, depois de servido o café da manhã, ela sentou as crianças em roda, explicando quem eu era e o que estava fazendo ali. Também pude nesse momento falar com as crianças e explicar, com minhas palavras, que faria uma pesquisa. Expliquei para as crianças sobre a filmagem e mostrei os equipamentos para eles. Neste primeiro contato minha câmera não estava ligada, por opção minha e também não fiz nenhum registro no caderno de campo. O que relato aqui é o que carrego na memória.

Já na escola de Luana também cheguei cedo e me apresentei para a secretaria. Luana me recebeu enquanto as crianças estavam dormindo e me explicou que preparou as crianças para uma surpresa, dizendo a elas que minha presença é um sinal de que, naquele dia, fariam algo diferente na escola. Por ter ido a campo na escola de Luana dois dias depois de ir à escola de Aline, aprendi que seria necessário fazer desde o primeiro contato registros no caderno, então anotei o que segue:

Caderno de campo, 19/10/16:

¹⁴ Questiono esse modelo educativo neste trabalho, como já sinalizei na introdução e nos capítulos teóricos. Considero um retrocesso que a Educação Infantil de fato venha perdendo terreno para dar lugar a uma escolarização precoce, imitando práticas do Ensino Fundamental com o propósito de preparar as crianças para esta próxima etapa. Nas duas escolas que pesquisei observei essa prática. As atividades recreativas propostas pelas professoras da tarde, inclusive, eram entendidas como menos importantes na dinâmica escolar.

“TEMOS SURPRESA!!!” É o que as crianças gritam animadas. Luana já os preparou. Luana faz uma enorme roda com suas crianças e com as crianças das professoras Eliana e Beatriz. No início, Luana faz questão de contextualizar para as crianças que ela também vai para a escola para aprender a ser uma professora melhor. Me apresentou e começou a contar a história de como elas vão trabalhar [com o projeto]. No decorrer da apresentação ela é bastante teatral, conversa bastante com as crianças.

Assim me inseri nas turmas, não tendo dificuldades de entrosamento com as crianças, uma vez que as professoras me apresentaram e explicaram qual era minha tarefa ali. Também pude explicar para as crianças das duas turmas, com minhas próprias palavras, que estava interessada em aprender “como” as professoras ensinavam.

Expliquei que estava filmando com foco nas *professoras*, e que não tinha qualquer intenção de filmar as crianças (embora, claro, eu tenha necessidade de suas falas, pois elas contextualizam os enunciados das professoras). Não tinha intenção, portanto, de inibir falas ou comportamentos das crianças.

Afinal, compreendo que o uso da câmera pode ter este efeito de cercear a liberdade ou ser um instrumento de punição... tive esse cuidado pois durante os estágios da graduação em pedagogia passei por momentos em que as professoras usavam minha presença na sala como um elemento de controle das crianças, dizendo: “olha, ela vai anotar tudo que você está fazendo, viu?” – buscando controlar as crianças dessa maneira.

Expliquei a pesquisa para as crianças e não tive nenhum problema quanto a isso que verifiquei no passado. Na escola de Luana, fui ainda convidada a participar de uma reunião de pais que aconteceu no primeiro dia do nosso projeto, dia 19/10/16, por coincidência. Expliquei também para os pais o objetivo do mestrado e respondi dúvidas sobre a participação das crianças e a assinatura do TCLE. A direção das duas escolas me deu todo apoio que precisei.

Na sequência, trago os resultados e discussões desta pesquisa. Falarei separadamente das professoras Aline e Luana, contando sobre o cotidiano da sala e trazendo excertos de enunciados, buscando nestes os valores e a compreensão dos sentidos que emergiram dos discursos.

ALINE & LUANA: DIÁLOGOS E SENTIDOS...

Professora Aline

O portão da escola abre sete e meia da manhã. Aline, com um sorriso no rosto, sempre meiga e bem disposta, espera a chegada das crianças. Ela fala bom dia a cada uma que chega. Algumas crianças vão ao seu encontro abraçá-la. Outras, sonolentas, sentam na carteira e continuam o sono interrompido pelo despertador dos pais. Vou observando o movimento e fazendo anotações no caderno de campo.

As crianças chegam aos poucos, e em todos os dias em que estive na sala, nunca presenciei as 21 crianças da chamada. A professora comentou que é comum que elas falem, e ela trabalha em média com 17 crianças por dia. Em alguns minutos vamos todas ao refeitório para servir o café da manhã que a escola oferece. Às 8:00h voltamos para a sala e fazemos uma roda. Diariamente, com a participação das crianças e de dois ajudantes (que são definidos pela ordem alfabética da chamada e sendo sempre um menino e uma menina), a professora monta a rotina do dia.

Para isso, utiliza placas coloridas confeccionadas por ela. Em cada placa tem uma palavra onde se pode ler uma atividade (parque, história, merenda, higiene, entre outras), seguida por uma foto das próprias crianças desempenhando esta atividade. A professora tem todas as placas em um único monte em suas mãos. Ela seleciona a sequência e as crianças falam em coro o que a placa quer dizer. A rotina, então, é idealizada pela professora. A participação das crianças se dá em dizer o que é cada foto e em arrumar a sequência cronológica na lousa.

Após a roda inicial, onde a rotina do dia é montada na lousa, as crianças iam para a horta, para fazer os cuidados necessários e aproveitar o período da manhã para fazer a rega. Caso tivesse chovido no dia anterior, a professora sugeria às crianças a retirada de plantinhas invasoras da horta, propondo uma limpeza do canteiro, com a retirada de folhas secas, galhos, etc.

O primeiro contato das crianças com a horta foi para afofar a terra que a professora já tinha previamente preparado. No dia 17/10/2016, segunda-feira, a professora deu início ao projeto. Preparou as crianças para este momento, fazendo uma roda e explicando o que iriam fazer. Segue abaixo uma transcrição dos trechos filmados durante a produção dos dados:

17/10/2016 – Roda de conversa. As crianças participavam respondendo à pergunta da professora, se elas sabiam o que era necessário fazer para a horta crescer:

Juliana: regando todo dia...

Professora: regando todo dia...

Felipe: tomando sol...

Professora: [apontando para ele]: tomando sol...

Juliana: tomando chuva!

Professora: tomando chuva...

Tatiane: olhando quando ela tá morrendo...

Professora: olhar quando ela tá morrendo... E se nascer uns matinhos do lado da planta, que que a gente faz?

Kauã: a gente tira!

Na conversa o envolvimento das crianças é grande, e elas vão também se preparando emocionalmente para envolverem-se com a horta. Quando chegam ao canteiro, que ainda não tem nenhuma muda plantada, e começam a afogar a terra, uma das crianças se mostra preocupada com a sujeira, talvez prevendo represália de seus pais frente às marcas de terra impregnadas nas roupas. Mas a professora o incentiva:

17/10/2016 – preparando o canteiro

Felipe: ó, tia, minha mão... ó tia...

Professora: depois a gente lava! Pode pegar com a mão a terra!

Felipe: nossa, que legal! Pegar com a mão! Que legal...

Nestas ocasiões as crianças se sentiam seguras também para explorar mais o ambiente, que por vezes não se limitava ao contato com a horta. As árvores frutíferas ao lado também despertavam interesse das crianças. O limoeiro deu chance de a professora citar que na escola havia outras árvores frutíferas, como um cajueiro (e foram todos ver como é essa árvore). Além disso, algumas crianças se interessavam por conta própria em colecionar as sementes de outras árvores vizinhas ao canteiro.

Tudo isso gerava uma certa movimentação da turma, e considerando ser importante preservar a calma das crianças (até por respeito às professoras que estavam ocupando as salas ao lado, com janelas voltadas para a horta), a todo instante Aline montava estratégias para manter as crianças por perto e no máximo de silêncio possível. Então, ora ela sentava os meninos rentes à parede e pedia às meninas para regar a horta, revezando depois; ora ela chamava cinco crianças aleatoriamente e pedia que as outras esperassem a sua vez. E assim por diante.

Mesmo com o agito que se pode mesmo esperar de uma situação como essas, nunca presenciei a professora perder a calma ou gritar com as crianças. Ela não usava de

ameaçavas dizendo, por exemplo: “não vamos mais voltar aqui desse jeito!”, frase que também podemos julgar recorrente na educação infantil (como se pode conferir no trabalho de Vinha, 2000, e como eu mesma pude presenciar algumas vezes na postura da professora Luana). Ela simplesmente pedia para que as crianças se acalmassem, explicava que podiam estar atrapalhando outras turmas, e ia até as crianças mais “ousadas” e as conduzia pela mão até onde elas precisavam esperar.

O contato com a horta às vezes era rápido, apenas para ver se estava tudo bem, se algum formigueiro ou lagarta estavam por perto. Em outros momentos, as crianças passavam mais tempo, observando de forma contemplativa, limpando, regando. A professora estava visivelmente encantada com o projeto, e em muitos momentos as crianças estavam até alheias ao trabalho da horta enquanto a professora olhava apaixonadamente e comentava comigo: “está lindo, não está, Geise?... Nossa, lindo demais...”

Conforme o projeto com a horta foi avançando, muitos desafios e descobertas eram postos para a turma, incluindo para Aline. Uma das questões que ela fala de forma recorrente é que se a terra já estiver molhada (pois o projeto foi feito nos meses de chuva) não é “tão legal” ir até lá, pois em sua visão as crianças ficam mais dispersas e com a sensação de que não há nada para fazer. Analisando os vídeos, percebi que esta é uma sensação que ela tem que não se verifica na prática.

Isso porque há crianças que sempre estão interessadas e há outras que sempre querem aproveitar o momento de saída da sala para correr e brincar. Enquanto a professora está regando, ela sente que consegue deixar as crianças ocupadas. Mas isso só acontece no momento exato em que elas estão regando. Tão logo terminam sua atividade, elas já dispersam.

Isso pode ter conexão com a idade das crianças e com a própria forma de apresentação do projeto, que surgiu muito mais como interesse da professora, motivada pelo curso no EA Valores do que de uma demanda das próprias crianças. Vamos ver um diálogo entre nós, depois de vários dias em que choveu e ela acreditou que não tinha nada para fazer:

07/11/2016 – as crianças foram para a horta:

Professora: já tá bem molhada, não? [ela acaricia as cebolinhas e uma criança segura o regador vazio] Ó... ali tá bem molhado! [Aline ficou triste com isso, pois se não precisa regar para ela parece que não tem nada pra fazer]

Eu: Chama eles pra verem que tem gotinhas em cima das folhas...

Professora: ó, criançada, vem cá com a tia! Vocês tão vendo que tá bem molhadinha, olha aqui ó, todo mundo olha as folhinhas, ó, tá tudo cheia de gotinha de água, ó.

Olavo: olha ela ali, ó! [aponta sua alface] É a maior de todas! Olha lá a minha, Bernardo!

Professora: vocês viram como elas estão grandes?

Bernardo: cadê?

Olavo: ali, ó!

[a professora passa a mão delicadamente nas folhas, retira o capim que cresce e as folhas secas, e as crianças falam todas ao mesmo tempo procurando suas mudas]

Professora: tá cheio de água, criançada! A gente não vai regar hoje de novo...

Natália: por que, tia?

Professora: porque choveu... [ela fala com uma inflexão triste na voz] choveu, tá vendo aqui, ó, as folhinhas cheias de água... tá vendo, elas tão cheias de água, então não pode molhar elas mais.

A professora já havia explicado em outra ocasião, mais precisamente no dia 24 de Outubro, que ao molhar a horta demasiadamente as raízes das plantas poderiam apodrecer, matando as mudinhas. No trecho acima, minha intervenção era no sentido de chamar a atenção da professora e das crianças para um aspecto estético que faz parte da EA Crítica conforme defendo nesse trabalho: apreciar as gotas nas folhas, olhando para elas e percebendo tonalidades, texturas, e quem sabe notar até o peso que essas gotas fazem, flexionando levemente as folhinhas para baixo. O tom era levemente prateado, distribuído de forma bem salpicada, formando uma cena bonita.

Porém isso não foi captado pela professora, e tampouco eu, no momento, tive a perspicácia de interferir, chamando a atenção para esse aspecto. Sua reação foi seguir lamentando o fato de ter chovido muito, dando ênfase ao trabalho de rega das plantas com o qual ela e as crianças já estavam envolvidos, sem refletir que o simples fato de parar para observar a natureza e contemplar uma cena bela já se enquadraria em uma atividade interessante de EA. Como afirma Bonotto (ano, p. 41):

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.

Talvez essa situação possa indicar o quanto a apreciação estética desinteressada está distante de nossa vida comum, de modo que perdemos a oportunidade de aproveitar momentos em nosso cotidiano em que a natureza pode ser apreciada em toda a sua beleza. Ao mesmo tempo, vale a pena indicar que em qualquer lugar – inclusive no pátio de uma escola pública – essa apreciação tem possibilidade de acontecer.

Mas é preciso estar sensível a isso, ou, expressando melhor, ter sido educado para isso. Talvez aí resida o maior desafio, o da educação estética, que, junto com a educação das crianças, deve envolver também a formação de professores.

Outro desafio posto para a professora era o limite de seu próprio conhecimento no trato com a horta. Em alguns momentos tanto eu quanto ela não sabíamos como proceder, olhando um formigueiro que se instalara no centro da horta e sem saber se aquilo representava uma ameaça para as hortaliças. As pessoas da escola davam dicas para Aline (colocar detergente, colocar fumo, sal grosso, etc...), mas a verdade é que acabamos contando com a sorte, pois o formigueiro se mudou dali sem que precisássemos tomar uma atitude:

04/11/2016 – As crianças foram olhar a horta, depois de terem ficado um dia sem ir até lá.

Crianças: êeeee!!

Professora: ó, vamos fazer assim, ó... Todo mundo vai poder olhar, mas... Sem empurrar o amigo.

C1: tá maravilhoso!

Professora: olha!

Bernardo: como cresceu!

Marcos: ô tia, cadê o meu?

Professora: olha como o alface... Espichou, tá grande!

C1: nossa!

C2: olha aquele, tia!

Júlio: enooooorme!

Milena: nossa!

Iara: e cadê a minha?

Juliana: ô tia, olha o tamanho do meu! Ô tia! [Aline já esta tirando os matinhos do canteiro] ô tia, olha o meu, olha o tamanho do meu!

Professora: Olha! O formigueiro se mudou, não tá mais ali no meio...

Eu: é... respeitou, né!

Milena: uma minhoca! Uma minhoca!

Professora: huuuuuu! [com mistério]

Natan: tcho ver!

Milena: ali ó!

Natan: enorme!

Professora: deixa ela aí, meu anjo, não mexe nela não.

C3: ô tia, olha o tamanho do meu! Ô tia, olha o tamanho do meu!

Professora: lindo, né! [a professora está retirando os matinhos, concentrada].

Ainda no que diz respeito a essa fauna que se interessava pela horta, Aline verificou que borboletas tinham colocado ovos nas folhas da rúcula. Ela me falou que sentia verdadeira fobia das lagartas. Mas acho interessante mostrar aqui os diálogos que

se seguem sobre isso. Ela conseguiu se controlar na frente das crianças, e inclusive soube conduzir o trabalho mostrando que na natureza os processos estão interligados: a borboleta coloca seus ovos na rúcula e nasce uma lagarta que virará borboleta, graças à oferta de alimento (no próximo diálogo, isso fica claro no segundo “oloco!” que Júlio exclama quando a professora cita a presença da borboleta). Dois diálogos ocorridos sobre esse assunto mostram o direcionamento da professora:

21/11/2016 – na horta, Júlio está aguando sua muda. A professora vê que tem ovos de borboleta na folha, deixa de lado seu regador e chama a atenção de Júlio pra isso.

Professora: tá vendo aqui, ó... os ovinhos... [ele se abaixa pra ver mais de perto]

Júlio: oloco! Um ovinho!!

Professora: tá vendo, ó... esses ovinhos a gente tem que tirar porque senão vai nascer uma lagartinha... e a gente não quer lagartinha aqui comendo nossas plantinhas, quer? A gente tem que tirar. Vamos tirar? [ela segura a folha na posição pra ele tirar os ovos. Ele passa o dedo polegar com cuidado, várias vezes, e vai tirando os ovos]

Júlio: sai daqui, sua... Deixa eu... [e começa a retirar com a outra mão. Paulo se aproxima pra ver]

Professora: tem que procurar pra ver se tem mais... Isso significa que veio uma borboleta aqui visitar nossa horta.

Júlio: oloco!

Professora: é... [e a professora rega a rúcula que eles acabaram de cuidar. Paulo olha pra outras folhas em busca de ovos] achou, Paulo?

Paulo: eu...ach... Não!

23/11/2016 – As crianças foram para a horta depois da educação física. Antes, a professora as reúne em uma roda para conversar.

Professora: choveu bastante... então a gente vai ver como que ela está, vai ver se tem lagartinha pra gente poder tirar, vai ver se tem...

Helena: tia, pelo amor de Deus, não tira com a mão.

Professora: não tira com a mão? [Aline sorri pra mim]

Helena: é.

Professora: Por quê?

Olavo: porque se não vai [####]

Professora: ela não morde. A lagarta a gente tem que ter cuidado, porque tem umas que elas queimam... Então a gente tem que ter cuidado. A gente tem que olhar, porque a nossa rúcula é *tão gostosa*... Que... Elas querem comer a nossa rúcula, não é? A gente tem que... Ô Natália! Senta aqui junto com os amigos.

Olavo: a nossa rúcula e alface, é tão gostoso que elas também quer comer.

Professora: é tão gostoso que elas também querem comer! Então a gente tem que ter cuidado, porque senão elas vão comer antes da gente, não é?

Olavo: é!

Professora: então a gente tem que ir lá, tirá-las, porque se não, não vai dar tempo da gente comê-las antes...

Olavo: [fala para Bernardo] lembra aquele dia que tinha uma lagartinha na sua... No seu alface? Ela... Você dividiu um pouquinho com ela!

Professora: [sorri para Olavo e concorda com um aceno de cabeça]. Mas daí a gente pode tirar ela de lá, e colocar ela em outra plantinha, porque daí ela come a outra plantinha, não come a nossa alface ou a nossa rúcula. Não precisa a gente matar.

Juliana: nossa alfacinha!!

Professora: é, não precisa a gente matar a lagartinha. A gente tira ela de lá...

Olavo: ou a gente tira, e coloca ela na grama.

Professora: coloca ela na grama, aí ela pode comer a graminha à vontade. Não é? Não precisa a gente matar.

Olavo: porque nem todos os bichinhos fazem mal pra gente.

Professora: não... a gente só não pode ir lá e colocando o dedinho em todas as lagartinhas, porque a gente tem que ter cuidado porque lagarta queima e faz machucado. Tem lagarta que não queima, mas a gente não pode ir colocando a mão, né? [olha pra mim sorrindo] vamos deixar bem alerta, né, Geise! Vai que ele já vai pondo o dedo em qualquer uma... [concordei com ela]. Né? Então nem todas a gente pode por a mão. Tá bom? É pra gente ter cuidado.

Um diálogo interessante se seguiu aqui. A professora fez um comentário de que a lagarta não é “malvada”. Ela é um elemento da natureza procurando também sobreviver. Ao mesmo tempo ela soube valorizar as hortaliças que eles plantavam, dizendo o quanto são gostosas, a ponto de todo mundo querer um pouquinho.

Surpreende a empatia de Olavo, que explica a Bernardo que ele *dividiu* sua alface com a lagarta, resignificando o que poderia ser encarado como algo ruim. E também, por saber da fobia da professora com relação às lagartas, pude ver o quanto ela também resignificou essa experiência podendo passar para as crianças uma postura confiante – e até passando talvez por um processo de autocrítica, modificando temporariamente suas próprias posturas e medos. Na EA Crítica o educador também está em processo de transformação, pois se reconhece inacabado.

Mas, quando falei anteriormente dos limites do conhecimento, também é possível aqui ver uma possibilidade que não foi explorada: a formulação de conceitos sobre as interações biológicas ali presentes.

Para as crianças tanto a grama quanto a rúcula fazem parte daquilo que Vygotsky chamou de pensamento por complexos: ambas são plantas e, portanto, não haveria nenhum prejuízo em oferecer grama para as lagartas. Porém Vygotsky afirma que:

A principal função dos complexos é estabelecer elos e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas; (...) Mas o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito também é necessário *abstrair, isolar* elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. (2008, p. 95, grifos do autor).

Dessa forma, seria importante não permitir que as crianças fossem para suas casas com uma ideia equivocada de que do ponto de vista da lagarta tanto a grama quanto a rúcula são a mesma coisa. Então um desdobramento interessante seria mostrar essa realidade para as crianças.

Afinal, a horta estava num local totalmente cercado por grama. Ora, as borboletas não colocaram seus ovos na grama, mas sim na rúcula. Por que será que isso aconteceu? Será que a ideia de Olavo de colocar as lagartas na grama seria bem sucedida? Seria uma oportunidade de falar também sobre os alimentos dos animais, das preferências e necessidades nutricionais, e este projeto, quem sabe, poderia abrir portas para outros projetos que inclusive partiriam do desejo de conhecimento das próprias crianças, fundamental para a EA Crítica.

Por outro lado, com relação à dimensão valorativa, vale ressaltar que, ao controlar sua fobia diante das lagartas, a professora impede que um medo descabido seu pudesse afetar negativamente as crianças. Uma reação dessas poderia contribuir para uma valoração negativa desses animais. Em um mundo em que os animais são classificados em úteis ou nocivos (sendo os insetos, inclusive, bastante desvalorizados), ela soube conduzir um diálogo interessante, sob uma perspectiva ecológica, de inter-relação entre os seres vivos.

Neste dia podemos ver o efeito da fala da professora em ação, quando as crianças se deparam com suas hortaliças e vem conversar comigo, me pedindo para filmar. Júlio, neste momento, pensou que se a lagarta não comeu a hortaliça dele, é porque ela não gostou. Ou seja, aquilo que era visto como algo ruim, passou a ser desejável e passou a ser um sinal de que a hortaliça era gostosa! Vejamos:

23/11/2016 – Na horta

Olavo: [me chama] tiaaa! Olha só! Minha rúcula tá comida! Tá mordida!

Eu: quem que mordeu essa rúcula, hein?

Olavo: a lagartinha! Ela é safadinha...

Júlio: quando eu achar, ela pica!

Eu: será que ela pica?

Júlio: olha aqui, ó! A lagartinha nem comeu, ó, a minha... ela nem gostou da minha!

Um terceiro desafio no que diz respeito à horta é aquela regra da escola, que já foi dita antes, de que ao levar alguma coisa para a turma experimentar, a professora deveria levar para a escola inteira. A professora estava muito envolvida e empolgada com esse projeto, por isso vemos que seu engajamento foi além do que podemos

considerar como adequado. A escola ofereceu a ela o espaço para plantio, mas a professora precisou sozinha trabalhar o espaço com a enxada e posteriormente precisou comprar (e isso foi feito com recursos próprios, da professora) uma terra adubada para dar início ao trabalho.

Ela também sozinha (na verdade com ajuda do grupo EAValores, de pessoas que conheciam os procedimentos e deram dicas) foi até um órgão da prefeitura pedir mudas de hortaliças. E, no momento final do projeto, quando ela quis fazer a colheita e oferecer as hortaliças na hora do almoço das crianças, ela precisou também apelar para seu próprio bolso para comprar hortaliças a mais, uma vez que seu canteiro era pequeno e a quantidade plantada não alimentaria a escola toda.

No dia da colheita, as crianças levaram felizes as bacias cheias de rúcula e alface roxa para as merendeiras. Estavam muito orgulhosas de seu trabalho. Porém, na hora de ler o cardápio do dia, as hortaliças não contavam na lista do que seria servido. A professora leu e precisou trazer uma explicação para conter os olhares de tristeza das crianças:

05/12/2016 – Leitura do cardápio.

Professora: ó! É arroz, iscas de carne e farofa [as crianças murmuram entre elas sobre suas hortaliças]. Deixa a tia falar uma coisa. O nosso, ó!... A nossa alface que a gente colheu hoje e a nossa rúcula, elas não vão ser us... Elas não vão ser servidas hoje. Porque as merendeiras vão ter que cuidar delas, vão ter que lavá-las, deixar elas limpinhas, pra poder a gente comer. E como já tá pertinho da merenda... [Aline olha pra mim] né, Geise, vou falar que é isso. [continua falando com as crianças] Como já tá pertinho da hora da merenda, não vai dar tempo delas fazerem tudo isso. Então elas falaram que vão fazer amanhã pra gente, ou depois de amanhã. Tá certo? Então amanhã, a gente... Amanhã, nós vamos lá ver o cardápio e a gente vê se a nossa salada vai ser servida! Então a gente vai lá ver, e confere se a nossa salada vai ser servida. Então a gente vai todos os dias conferir o cardápio, quando que vai ser servida a nossa salada. A salada de alface e?

Helena: rúcula!

Professora: que foi o que a gente plantou e?

Felipe: regou.

Professora: colheeu... Vocês viram como elas cresceram? Vocês gostaram da experiência?

Crianças: siiimmm!!

Vemos neste final que ela procura acalmar os ânimos e conduz a discussão para outro lado, pensando no processo de cultivo. A fala de Felipe, reagindo à pergunta da professora também chama a atenção pela lógica contida no raciocínio da criança. Entre

plantar e colher existe uma série de cuidados, entre eles regar. Felipe considerou isso ao participar respondendo a pergunta da professora.

Esta cena continua ainda com a professora perguntando a cada criança o que cada uma gostou mais, o que sentiram, o que aprenderam... E esse momento de diálogo gerou posteriormente uma atividade, onde as crianças desenharam a si mesmas fazendo os cuidados com a horta.

Para dar acabamento ao trabalho com a horta quero assinalar, além destes desafios (de encontrar o lado bom da chuva, lidar com as lagartas e formigas e lidar com a burocracia escolar), que a professora também se deparou com muitas descobertas.

Ela pôde, por exemplo, se redescobrir: desde criança tendo os exemplos da própria família, Aline comentou comigo que seu pai ficou abismado ao saber que a filha estava trabalhando na enxada – coisa que, segundo ela, não era sua inclinação.

Outra descoberta veio das famílias. Os comentários dos pais e avós ao buscar os filhos e netos mostraram a Aline que a horta era debatida em casa, que as crianças chegavam contando as novidades e o efeito surtido foi muito satisfatório. A professora conseguiu fazer com que o projeto fosse conhecido, e a maior propaganda veio por parte das crianças que estavam interessadas e se dedicavam a cuidar da horta.

Um exemplo disso pode ser observado no dia 19/10, em que permaneci na sala e anotei no meu caderno de campo o diálogo que segue:

19/10/2016 – anotação do caderno de campo

Hora da saída. O vô do Leandro veio buscá-lo e falou para Aline: - ele chegou em casa contando pra todo mundo! Contou que já sabe plantar horta!

Aline: você falou, meu amor? Falou que plantou alface, rúcula, cebolinha? Enquanto colocava a mão delicadamente no queixo dele. Ele [Leandro] fez que sim com a cabeça. E o vô saiu sorrindo falando: é, ele sabe! Ele já sabe plantar horta.

A professora estava tão feliz, se sentindo realizada e sentindo tanta vontade de se relacionar com a horta, que muitas vezes ela ficava contemplando e comentando apenas comigo, enquanto as crianças dispersavam, brincavam debaixo das árvores. Este talvez seja o efeito da forma como o projeto se inseriu na vida desses personagens: para a professora, uma motivação, a sensação de que fazia a diferença. Mas a atitude das crianças não mostra que o projeto surtiu nelas necessariamente o mesmo efeito. Mas, a despeito dos diferentes comportamentos, não se pode dizer que o projeto não tenha sido proveitoso para as crianças.

Na sequência trago os sentimentos das crianças e as aprendizagens que a professora possibilitou com este projeto em três trechos muito interessantes:

16/11/2016 – as crianças vão visitar a horta depois de um feriado prolongado de quatro dias

Sandra: tia que legal!!

Professora: olha que lindaa!!

Bernardo: tá maior que antes! [da última vez que viram]

Professora: Ela cresceu bastante!!!!

Bernardo: tá maior que antes, tia!!

Professora: lógico, a gente ficou quatro dias sem ver! Olha que linda, como tá grande!

Júlio: nossa, tô assustado, meu Deus do céu!

Juliana: ô tia, a Bruna passou a mão assim...

Professora: pode passar a mão, olha que linda que tá! [as crianças então começam a fazer carinho nas folhas]

Olavo: tia olha o meu!

Professora: cê viu que enorme?

Olavo: [para os amigos] olha o meu!

Júlio: ei, de quem é essa aqui?

Professora: cê viu como tá grande, como tá bonito, Júlio? Olha... a salsinha como tá grande!

[todos falam ao mesmo tempo, apontando pra suas mudas crescidas, orgulhosos]

Tatiane: olha a minha salada!

No diálogo acima, quero destacar o quanto as crianças estão envolvidas, a ponto de conseguirem perceber que mudanças ocorreram ao longo do tempo, mesmo sem ter registros que comprovassem essas transformações. Além disso, aponto para uma preocupação recorrente da professora de identificar para as crianças as diferentes plantas, de uma forma espontânea e natural (como quando ela aponta para a salsinha). E, por último, perceber na fala de Tatiane que ela sabe que se trata de algo além de uma planta num canteiro. Ela já vê uma salada.

No mesmo dia se seguiu o próximo diálogo, na hora de voltar para a sala, mostrando a afeição das crianças por este projeto e sua manifestação de apreciação estética:

16/11/2016 – na horta: a professora chamou todos pra irem embora.

Natália: ô tia, eu tava com muita saudade daqui.

Juliana: ah, tia, tá linda! Eu queria ficar mais!

Eu: mais?... Você queria ficar mais?...

[a professora chamou as crianças, mas ela mesma não queria sair de perto da horta; na filmagem contei que ela fica mais dois minutos, limpando e chamando as crianças]

Professora: vamos?

Juliana: ô tia, mas eu não quero sair!

Professora: não quer sair? [pergunta mostrando empatia] Tá linda não tá? [Juliana faz que sim com a cabeça]

Finalmente no trecho a seguir, destaco o raciocínio de Bernardo, que usou um sistema de medidas próprio para designar o crescimento das mudinhas:

21/11/2016 – As crianças vão à horta. Falta pouco para a colheita.

Professora: olhaa!! Você viu como tá grande, como tá bonito?

Júlio: eu vou achar o meu! Eu vou achar o meu! Ah, o meu tá ali embaixo!

Helena: tia! Tia olha esse! [mostra uma rúcula, a maior de todas] olha esse!!

Professora: nossa, que linda, né, amor... [pega com delicadeza a folha]

Olavo: olha o meu!!!

Júlio: o par!

Bernardo: Olha o tamanho da do Olavo! Tá... tá quase passando da plaquinha!!!

E assim seguia a rotina de cuidados diários com a horta, em meio a muitas descobertas. A professora levava as crianças diariamente, parava para observar o canteiro e ver o que era necessário fazer naquele dia. Se fosse preciso regar, ela enchia o regador e chamava as crianças.

Cada horta tinha ao lado uma plaquinha onde se podia ler o nome das crianças. Então, ao mesmo tempo em que fazia o trabalho de cuidados com a natureza, Aline também proporcionou uma situação real onde as crianças eram instigadas a ler seus próprios nomes. Ela queria que cada criança se sentisse conectada e cuidasse de sua própria muda. Abaixo temos fotos do canteiro (e das plaquinhas), tirada no dia 18/10/2016, data em que as mudas foram plantadas na terra fofa:



Figura 1 - Crianças afofam a terra para plantio das mudas



Figura 2 - As mudas foram identificadas com plaquinhas

Depois de visitar a horta e cuidar dela, antes de voltar para a sala, era caminho passar pelo refeitório. A professora aproveitava esse momento para sentar as crianças diante de uma lousa onde se podia ler o cardápio do dia. Ao lado da lousa, uma janela e

um balcão davam comunicação para a cozinha, onde podíamos ver as cozinheiras trabalhando.

No primeiro dia em que fizemos essa parada no refeitório, Aline leu com as crianças o cardápio num trabalho que considero puramente de alfabetização e voltou para a sala:

19/10/2016 No refeitório.

Professora: Um, dois, três e... vamos ouvir agora? Vamos ver o que que tem no nosso cardápio de hoje? Que que vamos ter na merenda de hoje?

Crianças: siimmm!

Olavo: Car..dá..pio [lendo a lousa]

Professora: que que tá escrito aqui pessoal?

Crianças: cardápio!

Professora: cardápio! Agora a gente vai descobrir que que vai ter hoje no nosso cardápio. Quem será que descobre [aponta para a palavra arroz]

Crianças: arroz!

Professora: arroz, muito bem! Depois...

C1: carne!

C2: Feijão!

Professora: sabe qual que é essa carne que vai ter hoje?

Crianças: nãooo

Professora: Vamos descobrir? [fala devagar, apontando as letrinhas] almôndegas!

Crianças: êeeee!

Professora: aí vai ter outra coisa bem gostosa...

C1: feijão! Feijãoooo!

Olavo: sa.... la.... daa....

Professora: salada.... de...

C1: repolho!

Professora: não é repolho hoje...

Crianças: tomate!

Professora: a... cel...

Crianças: ga!!!

Professora: salada de acelga com?...

C1: tomate!

Professora: tomate. Então a gente tem arroz, almôndegas e salada de acelga com tomate. Aqui ó nós [xxxxxx] hoje. Que que começa com a letra B da nossa sobremesa?

Crianças: banana!

Professora: Banana. Então hoje tem banana de sobremesa. Ó! A comida hoje tá ó... uma delícia! [faz um sinal de beijo na ponta dos dedos, pra dizer que está gostoso e chama as crianças para irem pra sala com um gesto das mãos].

A leitura é bastante dirigida, como se pode perceber no momento que a professora estimula as crianças a terminar as palavras (exemplo: a...cel...ga!). No primeiro capítulo deste trabalho já me posicionei contrária à Educação Infantil que mimetiza as práticas educativas do Ensino Fundamental. Esta prática de leitura da lousa

foi, porém, para benefício do projeto e das próprias crianças, se modificando ao longo do tempo.

Neste processo, interessante ver que Aline teve uma ideia que tinha mais conexão com o projeto que ela estava desempenhando. Pediu então permissão para as cozinheiras para que as crianças manipulassem os alimentos que seriam usados no dia, antes que eles fossem processados (picados, cozidos, etc). As cozinheiras atenderam ao seu pedido e diariamente separavam amostras dos alimentos. Vejamos que riqueza esses momentos proporcionaram:

24/10/2016 – No refeitório, hora de ver o cardápio do dia. Aline pede às cozinheiras os alimentos in natura. Em sua mão está um pote com fubá, um tomate e uma folha de acelga. Ela passa o pote de fubá pelas crianças, incentivando que sintam com as mãos.

Professora: que que vocês estão sentindo quando vocês pegam o fubá, como que é o fubá?

Iara: massudo!

Professora: massudo... é gostoso pegar o fubá? [oferece ao Leandro, Iara também pede para sentir de novo. Oferece à Keila]

Professora: aqui ó, Keila... Viu, aqui, ó, Keila [a própria professora coloca a mão de Keila no pote. Agora é vez do Olavo]

Felipe: eu quero pegar o fubá de novo...

Professora: [para Olavo] que que você sente quando você põe a mão?

Olavo: argila.

Professora: parece que é argila? [ele faz que sim com a cabeça] Parece que é argila!... [e oferece novamente pro Felipe]

Helena: quero ir de novo!

Professora: aqui, Helena... Gostou, Helena? Já colocou a mão, Iara? [e Iara coloca de novo] que que você sente, Iara?

Iara: é macio!

Professora: é macio?

[Felipe pede uma terceira vez, a professora concede sorrindo e diz: muito bem!]

[...]

Professora: bom, a gente já viu que vai ter fubá na nossa merenda e o que mais?

C1: tomate e alface

Professora: tomate e acel...

C2: acelga!

Professora: acelga! Peraí, eu vou deixar vocês verem como que é a folha de acelga. A gente come isso assim [a folha está inteira]?

Crianças: nãoooo!

Professora: como que ela vem nessa parte?

Juliana picadinha!

Professora: picadinha!... vem picadinha bem gostoso.

[Juliana pega e a primeira coisa que faz é cheirar a folha. A professora a apoia]

Professora: pode cheirar! [Juliana passa para Laís] pode cheirar, se você quiser sentir o cheiro... [a folha vai passando de criança para criança]

[...]

Ao mostrar o tomate para as crianças:

Iara: ô tia, ô tia, é gostoso tomate.

Professora: é gostoso tomate, uma delícia, né? [ela coordena que as crianças passem o tomate de mão em mão. Bernardo quer ficar mais tempo, abraça o tomate e o beija. Juliana reclama, a professora a impede dizendo: Ju, per aí...]

[Aline pega uma faquinha e corta o tomate ao meio]

Professora: ó, vocês viram como que é o tomate assim, né [junta as duas metades]? A gente cortou, ó como é o tomate por dentro, ó! [as crianças pedem para pegar, mas ela mostra em sua própria mão, de criança para criança. Fala para Iara:] você viu como que é o tomate por dentro? [e junta as duas partes, separando-as em seguida] ó! Que delícia! [ao mostrar para Felipe, ele passa seu indicador na polpa do tomate. Ela sorri. Seu amigo Leandro está sendo encorajado por ele a fazer o mesmo. Ricardo também. Passa o dedo no tomate e o leva à boca para sentir o sabor]

Professora: pode por!

Na cena acima, a interação das crianças com os alimentos é bastante estimulada pela professora. Ela não os apressa e inclusive oferece novas chances para quem quer sentir novamente alguma textura: afinal, com as falas dos colegas ao redor, sempre surgem novas perspectivas (como no caso do fubá, que é caracterizado ora como massudo, ora como argiloso e assim por diante). Assim também ocorre com o estímulo a sentir o cheiro da folha de acelga e o sabor do tomate aberto.

Estas atitudes estão dentro daquilo que espera a EA Crítica no microcosmo das relações. Pois ao oferecer, estimular, conversar sobre o que estão aprendendo, a professora envolve as crianças em uma aprendizagem cheia de sentido e totalmente conectada com a realidade, uma vez que em breve as crianças irão degustar no refeitório as preparações advindas desses alimentos.

Assim, um sentido prazeroso, de apreciação estética diante da textura e gosto dos alimentos se destacam na situação vivida. De acordo com o referencial desse trabalho, eram contribuições importantes para a valoração desses alimentos e, quem sabe, da aceitação da introdução desses vegetais na alimentação dessas crianças.

Além disso, as crianças estão experimentando noções básicas de respeito às necessidades alheias. Um exemplo disso pode ser o momento em que Juliana deseja apressar Bernardo, e a professora intervém em favor de Bernardo, pedindo a ela que espere.

A respeito dos diálogos deste trecho, destaco que segundo Luz e Tonso (2015, p. 6), um dos parâmetros que podemos utilizar para saber se estamos conseguindo trabalhar a EA de forma crítica é observar a participação dos sujeitos envolvidos. Pois

(...) através da participação direta dos educandos nas diversas dimensões do processo educativo é que se potencializa, dinamiza e proporciona o exercício

da cidadania ativa. Da mesma forma, o fato dos participantes apontarem suas prioridades e desejos de aprendizagem, bem como os métodos para tal, é um mecanismo para a transformação, a autonomia e emancipação, pois posiciona o conhecimento no interior da vida e aponta para a vida cotidiana, a realidade social concreta do indivíduo ou do grupo.

Assim, o alcance desta atividade de ir ao refeitório possibilitou para as crianças uma conexão entre o que comem na escola, o que comem em casa e também o que está à disposição para comprar no mercado. Vejamos a seguinte cena:

04/11/2016 – Aline pediu para a cozinheira separar os legumes do dia, ainda crus. Depois que leram o quadro ela pergunta:

Professora: sabem quais são os legumes dessa salada?

Kauã: sei!

Professora: quais?

Kauã: cenoura.

Professora: cenoura... [as crianças estendem a mão pra pegar] calma! Cenoura... e sabe qual é o outro legume dessa salada?

Juliana: chuchu!

Professora: que que é isso aqui?

Crianças: chuchu!

Professora: chuchu?

Marcos: abóbora!

Professora: abóbora?

Juliana: a minha vó faz!

Professora: abobrinha!... Cenoura e abobrinha [mostrando]

Juliana: a minha vó faz!

Professora: e é uma de...?

Juliana: ...lícia!

Professora: não é gostoso? Você gosta?

Júlio: tia... tia... eu já vi essa daqui, eu já vi essa daqui na minha casa. [aponta pra cenoura]

Professora: você já viu na sua casa? E essa? [ela mostra a abobrinha]

Júlio: essa não.

Professora: essa não? Aí você fala hoje pra mamãe, “ó mamãe, hoje eu comi a-abobrinha. E é uma delícia! E pode comprar que eu vou comer!”.

Júlio: eu já vi isso aqui lá no mercado [aponta pra abobrinha].

Professora: você viu esse no mercado? [ele faz que sim com a cabeça. Natan também vai falar com a professora sobre o mesmo assunto. A professora ouve e pede a ele pra sentar, depois fala pra todos] vamos fazer um combinado hoje? Todo mundo hoje vai experimentar um pouquinho dessa salada de cenoura com abobrinha. Ó... Ô Júlio [está conversando]... todo mundo hoje vai experimentar um pouquinho dessa salada que tá uma delícia?

C1: sim!

Professora: que é a salada de? Cenoura e o que?

Crianças: abobrinha!!

Professora: abobrinha! Ó, vou deixar todo mundo ver a cenoura e a abobrinha.

Marcos: eu quero a cenoura!!

Professora: [entrega a cenoura pra primeira da fila, que é a Laís e a abobrinha para Juliana, a segunda da fila]. Pode ver, pode cheirar...

A professora também aproveitou esse momento para explicar para as crianças características de determinados alimentos, ensinando-as a ter cuidado, mas confiando nelas para que manipulassem, favorecendo a aprendizagem. É o caso do mamão, que foi sobremesa no fim de Novembro:

21/11/2016 – as crianças estão lendo o cardápio. Chegou a vez de falar da sobremesa:

Professora: a fruta que a gente vai comer é o?

Bernardo: mamão.

Professora: mamão. [as crianças já estendem as mãos para alcançar o mamão que está com a professora.] o mamão, deixa a tia explicar uma coisa... ele é uma fruta... bem delicada. Se a gente derrubar ele no chão, ele corre o risco de ele machucar inteiro, quebrar... daí não vai ficar gostoso depois pra comer. Então a gente tem que pegar ele com cuidado, combinado? Combinado?

Sandra: siiimmm! [professora entrega o mamão para Helena]

Professora: segura... com as duas mãos, cuidado... pode cheirar... ó como é gostoso. Hum!... mamão é uma delícia! [as crianças vão passando de uma para outra, vão cheirando e abraçando o mamão, fazendo carinho e sentindo seu peso. Depois de passar por quase todas as crianças, chega a vez de Juliana]

Juliana: é pesado... [fala sorrindo, como uma descoberta]

Olavo: cheira! [ela cheira e faz um exercício de levantar e abaixar o mamão, sentindo seu peso. Depois que todos viram, a professora leva de volta para a cozinha]

Professora: e quem é que vai comer o mamão hoje?

Crianças: eeeeeuuuu!!

Depois de olhar o cardápio, sempre a professora dirigia a turma de volta para a sala. A próxima atividade seria uma contação de histórias. Aline reunia as crianças em volta de si, todas sentadas no chão. Ela se sentava numa cadeirinha baixa o bastante para ficar quase na altura das crianças e alta o bastante para que todos enxergassem o livro em suas mãos.

A cada dia ela selecionava uma história diferente, geralmente sobre alguma fruta ou hortaliça, de modo a contemplar o assunto que ela estava conduzindo com o projeto. Durante os encontros que filmei, o texto escrito foi o recurso usado pela professora para contar histórias.

Na escola havia uma coleção de livros dedicada ao tema de frutas, verduras e hortaliças. Porém havia uma questão que incomodava Aline. As histórias a esse respeito eram de má qualidade. Na maioria das vezes havia personagens previsíveis, um roteiro fraco e, ao final, uma moral utilitarista a respeito dos alimentos.

As histórias do “Reino da Frutolândia” e do “Reino da Hortolândia” são coleções de baixa qualidade e, infelizmente, facilmente encontradas nas prateleiras das escolas municipais (para se ter uma ideia, na escola de Luana, que era em outra cidade, também havia esta coleção!). Quando Aline contava essas histórias, ela começou a perceber que as crianças se antecipavam ao fim, já conhecendo o enredo.

A esse respeito vou dar um exemplo: no trecho abaixo a história falará sobre a cenoura. Uma personagem que tem olhos, boca, nariz, e fala com as crianças (chamada Nora, a cenoura) está plantada na horta. Crianças brincam por perto – e trata-se sempre do mesmo grupo de amigos. Algo de ruim acontece a uma das crianças. Depende da história, pode ser uma afta, uma câimbra, uma cegueira noturna, enfim. O problema será solucionado quando a criança consumir o alimento de que fala a história. Segue um trecho em que Olavo sabiamente identificou o problema antes mesmo de a história acabar:

24/10/2016 – a professora está contando a história chamada Nora, a Cenoura.

Professora: [...] *assim, as crianças andaram levando de um lado pro outro carregando os galhos até que Marcelinho começou a reclamar: ai, meus olhos estão ardendo, meus olhos estão ardendo! Hum... o que será? Perguntou Vanessa...*

Olavo: é porque ele não comeu cenoura!

Professora: *...Será que entrou alguma coisa nos seus olhos?* [mostra o livro pras crianças] ó o Marcelinho aqui.

Percebendo as limitações dessas histórias, Aline conversa com as professoras do grupo de estudos EAValores. Fortalecida por este grupo, ela começou a contar histórias diferentes. A professora Luana emprestou para ela um livro cujo final é surpreendente. As crianças jamais imaginariam o que se passaria ali. O livro se chama “Nada ainda”, e é a história de um homem (Sr. Luis) que plantou uma semente. Cuidou dela com carinho e todos os dias ia visitá-la, mas inconformado com a demora em nascer, dizia: nada, ainda!

Parou de visitá-la e perdeu o momento da germinação. Nisso um pássaro colhe a flor linda que nasceu. No dia seguinte, quando este homem volta, ele exclama o que sempre disse: nada, ainda!

As crianças ficaram muito pasmas com essa história e com um final totalmente surpreendente, que não foi nada feliz para o Sr. Luis. Conversaram sobre a natureza ter seu tempo, como podemos ver a seguir:

07/11/2016 – Hora da história

Professora: Por que que ele perdeu de ver a sementinha que cresceu?

Bernardo: porque ele ficou bravo.

Juliana: ele ficou bravo que não nasceu.

Bernardo: porque a plantinha demora pra nascer...

Professora: demora pra nascer e ele não teve o que?

Tatiane: paciência.

As reviravoltas da história fizeram as crianças vibrar: participavam, comentavam e sofriam com a decisão do Sr. Luis. Ao final, três crianças vieram abraçar a professora e dizer que tinham gostado muito da história. Aline sorriu e percebeu imediatamente a reação de apreciar uma boa literatura!

É preciso também lembrar que a literatura de qualidade tem conexão com um enredo interessante, com as questões trabalhadas pelo texto, enfim, com a qualidade da mensagem que é transmitida, e não necessariamente com um livro bonito. Afinal, podemos também cair nas armadilhas de um livro bonito, mas com uma história pífia.

É o caso de uma das histórias que indicaram para Aline, “O sanduíche da dona Maricota”, que conta a saga de uma galinha que estava fazendo um sanduíche. Todos os bichos ao redor dão palpites, de modo que o sanduíche fica com um sabor horrível. Dona Maricota então joga todos os ingredientes no lixo, expulsa os bichos de sua casa, e começa outra vez a fazer do jeito que ela gosta. A esse respeito anotei em meu caderno de campo, depois que a aula acabou:

23/11/2016 – Seria possível problematizar o desperdício de comida, já que a galinha [personagem principal] jogou tudo fora?

Ver esta lacuna faz com que, em uma próxima oportunidade, estejamos mais atentas para as sutilezas de uma história – que pode estar desempenhando um papel (des)educador. Sempre recomendável também que a professora faça uma leitura prévia da história e questione se há pontos de discussão interessantes para se fazer com as crianças, levando em consideração os ideais da EA Crítica.

A fim de dar acabamento ao projeto desempenhado por Aline, um último aspecto trabalhado por ela e que será agora abordado foi a realização de jogos e atividades que em seu planejamento tinham conexão com o tema de alimentação e meio ambiente. Nos onze encontros em que estive na escola produzindo os dados da pesquisa, listei as histórias contadas e as atividades desenvolvidas para o projeto da professora, contemplando a discussão do grupo EAValores.

A cada dia ela propunha para as crianças atividades e histórias diferentes, como se pode ver no calendário a seguir, montado por mim depois de reunir todos os dados:

Tabela 2 - Atividades em sala de aula da professora Aline

Nº	Data	História	Atividade
1	17/10	Ana, a Banana (Frutolândia)	Registro da Horta
2	19/10	Janjão, o Feijão (Hortolândia)	Jogo de Dominó dos Legumes
3	24/10	Nora, a Cenoura (Hortolândia)	Vídeos + Convite para tia Elisa e seus alunos
4	26/10	Tanja, a Laranja (Frutolândia)	Bingo das Frutas
5	31/10	O Grande Rabanete	Convite para Beatriz (nossa cozinheira)
6	04/11	Guiga, a Manga (Frutolândia)	Apresentação de teatro
7	07/11	Nada, ainda.	Música Pomar e conversa sobre frutas
8	16/11	Poema Jabuticaba (de Luana)	Atividade de colagem de matemática
9	21/11	Poema Mamão (de Luana)	Recorte e colagem com jornais
10	23/11	O Sanduíche da Dona Maricota	Desenho: O sanduíche das crianças
11	05/12	Verdura? Não!	Desenho do que mais gostaram da horta

A professora fazia um planejamento semanal de atividades para entregar à direção, mas pude verificar que algumas vezes estas histórias ou estas atividades eram decididas no momento exato em que seriam realizadas. Para dar um exemplo, no dia 2 a professora levou para a sala duas histórias: do arroz e do feijão. Por meio de uma votação as crianças decidiram que ela contaria a do feijão.

As atividades, por sua vez, contavam com uma preparação prévia da professora, que levava para a sala os materiais necessários para sua execução, com exceção do registro da horta e dos desenhos – pois a sala já contava com tudo que precisavam.

Gostaria de tecer agora comentários sobre a coluna de Atividades da tabela 2, trazendo elementos para analisar os sentidos construídos pela professora no momento em que as crianças desempenhavam essas atividades, buscando em seu discurso articulações com a EA Crítica. Para tanto, separei trechos que chamaram minha atenção e os exponho aqui em ordem cronológica. Conforme tabela, os trechos são dos dias 2, 4, 7, e 11. Há material suficiente para muitas discussões em todos os dias de produção de

dados, porém delimitar nestes trechos traz destaque aos apontamentos que buscam responder à minha questão de pesquisa.

Começo então pelo jogo de Dominó dos Legumes proposto no dia 2. Trata-se de um jogo com peças de dominó de grandes proporções (cada peça tem aproximadamente 20cm de comprimento, 10cm de largura e 5cm de altura). Elas são feitas em tecido e em formato de prisma retangular, recheadas com material semelhante à espuma. As peças são bonitas e fofas, chamam bastante atenção das crianças. Ao invés de terem uma impressão de dominó comum, com pontinhos que serão ligados, essas peças têm legumes desenhados em uma das superfícies. O jogo tem a mesma regra do dominó comum: é preciso colocar ao lado de uma beterraba outra beterraba, por exemplo, completando uma fila grande de legumes encadeados. As peças pertencem à escola.

Ao analisar esta atividade da forma como foi desempenhada na sala de Aline, percebo que ela centraliza a discussão muito mais em torno das regras do jogo do que em torno dos alimentos. Desta forma, interpreto que seu objetivo com a atividade é ensinar como se brinca dominó, e não necessariamente aproximar as crianças dos valores ambientais e ainda menos da articulação entre alimentos e meio ambiente. As crianças não tiveram tempo de manipular as peças do dominó e de, quem sabe, criar suas próprias regras para o jogo.

O grupo grande de crianças também impedia que todas jogassem juntas na regra convencional, em que cada um precisa ter um número de peças (em torno de sete). A professora dividiu a sala por sorteio em dois grupos. O primeiro (de quatro crianças) jogava e o outro só assistia. Em pouco tempo as crianças começaram a se agitar.

Quando o primeiro grupo acabou de jogar, acabou também a paciência de Aline, que precisou despender muita energia para conter o grupo e fazer o jogo funcionar. Apenas o primeiro grupo de quatro crianças jogou neste dia, e as outras não tiveram oportunidade. Vamos acompanhar um pequeno trecho. Depois que a professora mostra as peças e fala o nome do legume de cada peça (com participação das crianças, que tentavam acertar que legumes estavam representados ali), ela separou a turma e dividiu um pouco de peças pra cada criança:

19/10/2016 – hora da atividade: Jogo de Dominó dos Legumes.

Professora: ó, a gente vai brincar com quatro crianças... [As crianças comemoram. Ela arruma as peças no chão] só que esse não é das frutas como a gente, como a tia brincou outro dia. Esse tem legumes, esse aqui é de legumes ó! Que que é isso aqui, vamos descobrir o que tem aqui? [ela mostra a peça com o desenho de uma cebola]

Crianças: cebola!

Professora: cebola! Então esse tem cebola... aquele que a tia trouxe da outra vez era das frutas e esses são legumes, são hortaliças, são vegetais... bom, e esse aqui, o que que é? [mostra o do alface com cenoura]

C1: salada!

Professora: Alface! E esse aqui do lado?

Crianças: cenoooura!

Professora: cenoura!

C2: que o coelho come!

Professora: e esse? [mostra o de beterraba, fica um silêncio de 2 segundos]

Bernardo: Beterraba!

Professora: beterraba... agora outro!

Assim seguia a apresentação das peças. Como podemos constatar, a apresentação se limitou a nomear os legumes ali representados. Não houve por parte da professora maior exploração do tema que ela queria trabalhar, seja ele alimentação saudável, seja alimentação e meio ambiente. Depois foram escolhidas quatro crianças para dar início à partida. Ela então chamava a criança da vez para jogar, como vemos neste trecho em que o jogo está em andamento:

Professora: Isso... agora é sua vez, Milena! Você tem beterraba ou tomate, Milena? Pra colocar lá?

Milena: tem aqui!

Professora: vai por lá! [Milena põe a peça dupla em continuidade da outra, ao invés de por na perpendicular, como regra do jogo. A professora arruma.]

Professora: Marcos, você tem tomate ou beterraba?

Marcos: tomate! Tomate, tomate!

Professora: Bernardo... Cebola ou beterraba. Põe no chão, Bernardo! Pega as suas, ó [para Helena], o Natan pegou uma sua, ô Helena... Natan devolve... Beterraba ou cebola. Ó, Helena, sua vez, abóbora ou beterraba.

[Helena mostra sua peça sorrindo].

Professora: Põe lá a abóbora.

[As crianças começam a emitir sons, falar palavras incompreensíveis, se agitar]

Professora: Sua vez, Milena. Ou beterraba ou berinjela. [Leandro arruma o da Helena colocando a peça na perpendicular. A professora se levanta para corrigir Leandro]

Professora: Pra trás, Natan! Você tem? [para Milena] você tem? Ó.... Ou berinjela ou beterraba. Põe lá, Hele... [se confundiu] ô...Milena.

Como o trecho aponta, a fala da professora é preponderante e isso torna a atividade cansativa para ela e também para as crianças que não se relacionam com o que está sendo jogado. Outra questão que chamou minha atenção neste jogo foi a busca da professora por um ganhador, como forma de estimular as crianças a jogar:

Professora: sua vez, Bernardo! Tomate ou berinjela. [Natan e Helena brincam com as peças] Ô Natan!... sua vez, Helena. Cenoura ou Tomate.

Helena: tomate!

Professora: então põe tomate lá. Quem será que vai ganhar hoje, hein?

Essa postura pode ter o objetivo de aumentar a competitividade e, portanto, o grau de envolvimento das crianças que queriam ganhar o jogo. Ela não é, porém, condizente com um trabalho crítico, que está preocupado na educação de seres humanos cooperativos – uma bandeira cara da EA Crítica. Tampouco identifico ao longo da atividade que o tema de alimentação tenha sido trabalhado. Ao final a professora pede desculpas a mim, que estou filmando e acompanhando de perto, dizendo que por falta de bom comportamento das crianças terá que suspender o jogo.

Mas o que preciso sinalizar aqui é que de fato a escolha didática não proporcionou nenhuma brecha para a discussão da alimentação com as crianças. Essa talvez tenha sido uma oportunidade perdida que não foi facilmente reconhecida, uma vez que os legumes estavam ali representados. Mas ter seus desenhos estampados nas peças do jogo não configura uma atividade de EA Crítica em favor da discussão alimentar. Talvez usar as peças com outra finalidade, permitindo às crianças maior exploração e quem sabe até sugerindo um jogo diferente do dominó – que poderia envolver a sala toda ao mesmo tempo e não apenas os quatro que estavam esperando as ordens da professora.

Pensar na peça como um brinquedo, um objeto que nas mãos das crianças podem se transformar em muitas coisas – inclusive numa banca de feira, em que algumas crianças poderiam ser feirantes, outras estariam em busca de uma alimentação mais saudável, e ali se faria um jogo de papéis... Enfim, olhar para os objetos indo além do motivo pelo qual eles existem, propondo novas formas de organização das brincadeiras com a participação ativa das crianças – e elas talvez aproveitassem mais o momento e a professora poderia ter gozado de uma atividade bem-sucedida e menos exaustiva para ela.

A próxima atividade que quero analisar foi proposta no dia 4, e carrega muitas similaridades com o que acabei de apontar no dominó. Trata-se do Bingo das Frutas. Esta atividade consiste em um jogo de azar, onde um dado é lançado e a face que estiver virada para cima vai ditar o que cada jogador deve fazer. Neste caso, a professora preparou um dado de cartolina com vértices de aproximadamente 5cm. Em cada uma das seis faces tinha uma fruta desenhada e pintada pela professora de forma similar à

fruta de verdade: morango, uva, banana, laranja, abacaxi e maçã. Uma caixa de giz de cera estava no centro da mesa, de uso comunitário.

A professora chama por sorteio quatro a cinco crianças por vez, enquanto as outras que não foram sorteadas fazem um desenho em suas mesas. Cada criança sorteada recebeu uma cartela com uma tabela e nove frutas desenhadas (como o dado tinha seis, algumas frutas sempre se repetiam na cartela). Na regra do jogo o dado é lançado e a fruta que estiver em evidência seria pintada pelas crianças. O jogo acaba quando todas as frutas da cartela forem pintadas.

Nesta ocasião, assim como no Dominó dos Legumes, também tive a impressão de que o mais importante era ensinar as regras do bingo do que necessariamente estimular o consumo das frutas, como vemos na filmagem da explicação dada pela professora ao primeiro grupo que irá jogar:

26/10/2016 – Bingo das Frutas

Professora: ó, nós vamos brincar de bingo das frutas. [coloca uma caixa de giz de cera na mesa e vai distribuindo as fichas de bingo com desenhos de frutas]. Como é o bingo das frutas? Ah... primeiro a gente vai jogar o dado [que tem desenhos de frutas]. E a fruta que sair no dado é a fruta que vocês vão?

Olavo: pintar!

Professora: pintar. Ganha quem conseguir pintar todas primeiro. Certo? Vou jogar a primeira vez [e joga o dado]. Que fruta que saiu? [mostra para Tatiane]

Tatiane: abacaxi.

Professora: então quem tem abacaxi vai pintar o abacaxi.

Milena: eu tenho.

Tatiane: eu tenho dois!

Professora: pinta os dois. [para Leandro] pode pintar!

[Laís pega o giz de cera roxo e também pinta o abacaxi dela. Tatiane está pintando das cores verde (coroa) e amarelo (fruta), assim como o dado da professora]

Num dado momento a professora percebe que, quando as crianças pintam duas frutas iguais ao mesmo tempo, a cartela será preenchida mais rapidamente e todas as crianças terminarão juntas. Isso se torna uma preocupação e a professora fala pra mim:

Professora: é, eu não tinha pegado, agora que eu vi, era uma [fruta da cartela] de cada vez...

Laís: tia! Tia... eu tenho duas!

Professora: então pode pintar! [pra mim] mas essa [rodada] vai continuar como começamos.

[...]

Professora: muito bem. Terminaram? Agora... Joga o dado [o entrega a Laís, mas ela ainda está pintando]. [fala para Tatiane] Senta, querida. [Fala pra mim] porque senão vai dar empate.

Eu: ai, verdade.

Professora: é válido... porque eu nunca tinha feito, então agora eu já sei como funciona. [para Laís] vai, joga agora.

Olavo: banana.

Professora: banana. [pra mim] e todo mundo vai terminar junto. Não vai ter o vencedor.

Eu: todos venceram! [dei uma ideia de encaminhamento]

Professora: ah?

Eu: todos venceram! [nós sorrimos]

[...]

Tatiane: eu terminei!

Olavo: EU TERMINEI PRIMEIRO!

Professora: mas é quem terminar, mas aí tem que pintar todas as frutas... [para Tatiane] você pintou todas? [repete a pergunta para Olavo e Milena. Laís e Leandro ainda pintam] Todas? Então o que aconteceu?

Olavo: deu empate.

Professora: [piscando pra mim] deu empate!

No momento em que todos pintam, a professora teria uma oportunidade de mudar de posicionamento, depois que interferi dizendo que todos venceriam. Porém ela optou por manter a ideia de vencedor, como vemos na explicação das regras do jogo para a próxima turma:

Professora: só pode pintar uma fruta de cada vez! Ganha quem conseguir pintar todas as frutas, terminar de pintar todas as frutas.

Marcos: tia, depois pode levar [a cartela] embora?

Professora: pode. [as crianças pegam o giz e já começam a pintar] pe-pe-peraí! Não jogamos o dado ainda pra saber qual fruta que vai pintar. [Fala para Marcos] Joga o dado. Qual a fruta que vai pintar primeiro?

Helena: morango.

Professora: maçã!

Helena: maçã?!

Professora: então vai pintar UMA maçã, quem tem maçã vai pintar UMA maçã. Vai! Uma maçã, apenas uma.

A ênfase de Aline parece demonstrar que precisaria haver uma competição em curso para o jogo fazer sentido para ela. Diante disso vale lembrar, conforme já sinalizei na introdução deste trabalho, que faz parte da cultura hegemônica do capitalismo a busca por um ganhador, alguém que se destaque. Mesmo se tratando de um jogo de dados, onde a pura sorte atua, sem que os jogadores tenham que se esforçar ou criar estratégias para vencer, ainda assim se valoriza um vencedor que não batalhou por isso.

A competição é algo que, mesmo que tentemos combater em nosso discurso, talvez estejamos praticando ou estimulando em uma inocente brincadeira. A pesquisa de

Palmieri e Branco (p. 367 e 368, 2007) também verificou práticas competitivas revestidas de brincadeiras na EI, analisando duas professoras. As pesquisadoras afirmam que

No ambiente da sala de aula, é o professor, em especial, quem define as normas e as regras, é ele que lidera e domina, às vezes de forma quase absoluta, o espaço comunicativo das atividades a serem desenvolvidas. Por essa razão, compreender como instituições de educação infantil tem facilitado ou impedido o desenvolvimento de modalidades construtivas de interdependência social representa um tema que interessa à psicologia e à educação. É preciso, pois, analisar de forma integrada e sistêmica os diversos aspectos do desenvolvimento de valores e da dinâmica das interações (...).

Essa cultura hegemônica parece estar presente na escola sem que os próprios professores percebam, como parece que ocorreu com a professora Aline. Outro ponto crítico do Bingo das Frutas é perceber que o consumo das frutas não foi estimulado. Mas em certo momento, quando o dado lançado aponta para maçã, uma das crianças comenta espontaneamente que gosta de maçã, e a professora aproveita esse momento rapidamente para afirmar um valor estético, dizendo que maçã é uma delícia:

Marcos: eu gosto de maçã.

Natan: tia, eu gosto de maçã!

Professora: gosta? É uma delícia, maçã, né? Todo mundo gosta de maçã? [para Marcos] vai, meu amor, pinta.

Uma última cena que quero destacar deste dia do Bingo das Frutas se refere a uma postura da professora com relação ao Natan. Ele estava com a cartela nas mãos se preparando para pintar seu morango de azul. Para finalidade do jogo, da proposta feita pela professora, não faria diferença alguma de que cor cada criança pintaria suas frutas. Ela não explicou que queria das crianças uma imitação da fruta representada no dado. E, se esse fosse seu objetivo, também ele não teria nenhuma contribuição à EA Crítica das crianças, que não preconiza a imitação do modelo da professora de forma automática.

A fala da professora, seu gesto e olhares indicam que ela aprova a indignação de Marcos, mas permitiu que o Natan pintasse de azul “usando a imaginação”, ainda que tentando convencê-lo do contrário. Em muitos momentos da pesquisa vejo que Natan se posiciona enfrentando a professora, mantendo firmemente seu ponto de vista, como neste trecho que segue:

26/10/16 – O dado foi lançado e caiu a fruta: morango.

Marcos: morango é vermelho! Vermelho! [Natan está com um giz azul na mão, observando. A professora olha para Natan]

Professora: você tem morango, ôo, ôo...Natan?

Natan: tenho, tia.

Professora: então pinta seu morango.

Natan: vou pintar meu morango de azul.

Professora: seu morango na sua casa é azul? [sua fala parece reprovar a ideia de Natan]

Natan: não.

Professora: na minha casa não é azul não. [Ele sorri, mas continua pintando de azul.]

Natan: o meu morango vai ser azul.

Marcos: é vermelho!!... [fala com indignação]

Professora: deixa ele pintar de azul. Ele quer pintar o morango dele de azul... na casa dele ele pode ter um morango azul! Não é? Na sua imaginação, você pode ter a cor que você quiser... Joga Paulo, o dado, Paulo!

Na ocasião acima narrada, a filmagem foi feita bem próximo à professora. Eu estava sentada ao lado, com o caderno de campo aberto, acompanhando e fazendo algumas anotações. No momento, não tive coragem de escrever o que de fato senti ao ver a cena, que aquela regra de pintar da cor “certa” era sem sentido.

Também não entendi o objetivo do Bingo das Frutas e no momento não perguntei à professora, pois eu mesma não tinha clareza do incômodo que experimentei e, em silêncio, segui a filmagem sem intervir. Os questionamentos vieram meses depois que terminei a produção dos dados, quando assisti novamente a filmagem para transcrevê-la: era para valorizar as frutas? Era para aprender regras do jogo de bingo? Era para saber de que cor as frutas são? Se houvesse mais clareza dos objetivos, talvez a atividade pudesse ter se desenvolvido em outra direção.

Assim, olhando para o bingo, o trecho em que Natan pinta o morango de azul para mim foi a possibilidade de me observar como pesquisadora. Dentro também dos meus limites de conhecimento, que se ampliam no momento dos estudos e da escrita da dissertação, percebo que me inseri na escola buscando, como já sinalizei em outros momentos, carregar uma neutralidade ou buscar uma “pureza” dos dados que não existe e que, no limite, me atrapalha em avançar no relacionamento com a professora.

A fim de dar continuidade ao resultado da pesquisa, quero trazer um contraponto no que diz respeito às frutas, que na atividade acima não foi trabalhada, mas que voltou como tema de uma atividade posterior, feita uma semana depois, no dia 7 da pesquisa (07/11/16). Nesta ocasião houve espaço para a valorização deste alimento.

Aline levou para suas crianças uma música intitulada “Pomar”, do grupo musical “Palavra Cantada”. A música fala de várias frutas e de suas respectivas árvores.

Para esta atividade, Aline levou à sala de aula uma caixa de som, um notebook e um telão. Projetou, então, para as crianças um vídeo oficial do grupo musical que consta na página YouTube. A pedido da professora as crianças se sentaram no chão e ficaram acompanhando a música, que se repetiu algumas vezes, com as crianças fazendo coro.

Depois de assistir ao vídeo, para ilustrar melhor, a professora apresentou, projetando no telão, as fotos de todas as frutas e suas árvores, conforme a ordem em que apareciam na música. Em sequência ela deu início a um diálogo, que foi bastante interessante. Nesta ocasião ela lembrou aspectos de sua infância e das frutas que ela gostava de comer:

07/11/2016 – música Pomar. Diálogo mostrando fotos num telão pelo PowerPoint.

Professora: E esse? [as crianças fazem apostas, mas erram] sabem como chama essa fruta?... Umbu!

Sandra: ãmbu?

Professora: Uuuumbu! É uma fruta assim, ó, pequenininha! Ela é beeem azedinha, a tia Aline já comeu um monte de umbu! Tem um monte dessa na cidade da tia Aline. É gostosa... é bem azeda!

Tatiane: tia! Um dia eu posso ir na sua casa?

Professora: ah, mas é na cidade da tia Aline láaa longe.... lá num lugar chamado São José do Egito! Hahahahaha

Olavo: cê mora no Egito!???

Professora: num estado lá chamado Pernambuco! Lá tem um monte de pé de umbu. É bem azeda essa fruta.

Juliana: cê mora lá?

Professora: a minha mãe mora lá.

Natália: ô tia! Eu já passei perto da sua casa.

Professora: ah, já passou? Ahan... aí lá, ó, lá na cidade que a mãe da tia Aline mora, tem um monte dessa fruta.

Olavo: lá no Egito???

Professora: ela é bem azeda...

Olavo: tia, cê mora no “Egipso”?

Professora: [rindo muito] a mãe da tia Aline mora numa cidade chamada São José do Egito! Não é no Egito não, é em Pernambuco, é no Brasil! Hahahahah mora no Egito! Ó o pé do umbu como que é, ó.

Olavo: umbu...

Professora: a tia Aline subiu num pé de Umbu. Hahahaha

Aline se diverte contando para as crianças sobre sua infância e as crianças prestam bastante atenção em suas memórias. Conforme ela mostra todas as frutas, as crianças vão participando tentando aprender o nome de espécies que eles não conhecem, nem nunca viram. Para Aline algumas frutas também são novidade:

Professora: [na música] falou de um monte de frutas que a gente conhece, falou de frutas que a gente não conhece... e a tia Aline trouxe as frutas que a gente não conhece – a foto da fruta e a foto do pé de fruta – pra gente conhecer. Porque tem umas ali que a tia Aline nunca viu também. Ela nem viu, nem experimentou, então nem sabe como que é. Por isso que a gente tem que experimentar as coisas pra gente saber se é gostoso ou não. Não é? [Bernardo fala algo incompreensível] porque a fruta... [muda o tom para uma pergunta] É importante a gente comer fruta?

Crianças: siiimmm!

Professora: sabia que a gente tem que comer fruta todos os dias?

Felipe: siimm...

Professora: por que que a gente tem que comer fruta todos os dias?

Sandra: porque faz bem pros nossos ossos [e aponta a barriga].

Professora: faz bem pro nosso... Por que que a gente tem que comer fruta todo dia, Mateus? [as crianças falam ao mesmo tempo, sobre a saúde]

Professora: é importante pra nossa saúde, porque tem vitamina...

Neste excerto final, vemos que a professora confere às frutas um valor nutritivo, um valor de utilidade. Elas são fonte de saúde, por isso precisamos consumi-las. Em alguns momentos, então, podemos concluir que o enfoque valorativo é pelo sabor (quando Aline afirma que as frutas são uma delícia, ou quando relembra um umbu de sua infância). Em outros momentos, como agora, o valor nutricional, assumindo um caráter utilitário.

Aqui é possível perceber que valores utilitários – ou a valoração sob uma perspectiva utilitarista – podem também ser trazidos para os diálogos. O problema é quando apenas eles estão presentes, reforçando a perspectiva utilitarista hegemônica de nossa sociedade frente à natureza, que está por trás da relação insustentável que atravessamos nos dias de hoje.

Esta atividade terminou quando a professora perguntou para cada criança qual era sua fruta preferida e foi anotando numa lista em papel, para as crianças desenharem quando voltassem do parque.

A última atividade que vou comentar nesta sessão diz respeito ao dia 11 do projeto. Depois de ir à horta e fazer a colheita, as crianças levaram as hortaliças para a cozinha e voltaram para a sala. A professora então fez uma roda de conversa com as crianças sobre essa experiência e pediu a todos eles que fizessem um registro, desenhando o que cada um mais gostou de fazer na horta.

Dentre as muitas respostas, como regar, colher, tirar matinhos e até mesmo “olhar”, uma das crianças, o Natan, disse qual era seu momento preferido:

05/12/2016 – Hora do registro. Aline passa de carteira em carteira, perguntando à cada criança o que ia desenhar, a fim de fazer o título da atividade na folha.

Professora: Natan! Deixa a tia fazer o seu [título da atividade] o que você vai desenhar, Natan?

Natan: eu vou desenhar eu e o Leandro.

Professora: eu e o Leandro com o que? Lembra que é um desenho na horta. O que que você mais gostou de fazer lá na horta?

Natan: eu gostei de correr com o Leandro.

Professora: de correr com o Leandro na horta? [seu tom desaprova] hein? [acaricia o cabelo de Natan] a tia quer saber como você cuidava da horta... o que você gostava de fazer? Pra cuidar da horta?

Natan: eu gosto de correr.

[ela anota o que ele diz]

Professora: ó. Quero ver a horta, tá bom? Desenha também a horta. [parte para outra carteira]

Existia, como mostra o excerto, uma expectativa da professora para que as crianças falassem do projeto. Mas Natan traz outro aspecto: o relacionamento de amizade, que no momento de sair da sala e ir para o espaço da horta ganha ares de liberdade. Esse foi o significado que ele elaborou a partir dessa experiência. Natan, no contexto da sala, era uma criança um pouco mais vigiada que as demais, pois seu comportamento era desafiador para Aline.

Mas na horta, com tantas coisas a fazer que chamassem a atenção da professora, ele criava brechas para correr, brincar e se relacionar com seus amigos. Aline, porém, não legitima essa experiência de amizade e faz uma tentativa de lembrá-lo do projeto, perguntando dos cuidados com a horta. Mas ele novamente marca posição, falando com tranquilidade que de fato correr era seu maior interesse. A professora então faz uma proposta que ela vê como conciliadora: “tudo bem, só quero que não se esqueça de desenhar a horta!”.

Natan em geral foge a uma tendência de criança que se molda ao que a professora sugere, e isso por vezes parece mexer com o sentimento de autoridade da professora. Para ressignificar este sentimento, é importante recorrer a Vygotsky (2010) que fala sobre a criança boazinha, cautelosa, obediente. Para este autor, a criança que simplesmente repete o que a professora quer ouvir pode estar tendo minada sua capacidade de se colocar, e sem que a professora perceba, seu trabalho pode estar contribuindo para isso – o que pode levar a uma educação acrítica, o oposto do que defendo com este trabalho.

Caminhando para um fechamento das atividades propostas por Aline, até aqui falei dos valores gerais e dos valores ligados aos alimentos que pude interpretar nos

dados da professora. São aqueles que, como expliquei no procedimento de análise, foram separados pelas cores cinza e azul. Falta ainda falar da conexão entre alimentos e meio ambiente, que no contexto de Aline foi trabalhado de forma planejada pela professora apenas no Dia 3. No procedimento de análise foi o que grifei em amarelo. A relação entre alimentos e meio ambiente foi o que busquei com mais afinco, uma vez que o intuito no trabalho no grupo de estudos era ressaltar essa conexão, significativa para a Educação Ambiental.

A esse respeito, Aline trouxe para suas crianças um telão e um *Data Show*, com vídeos que a professora selecionou sobre o tema. Ela preparou as crianças: pediu a todas que se sentassem em fileiras só de cadeiras (sem as carteiras) como se fosse um cinema. Antes de começar a atividade, ela explicou:

24/10/2016 – a professora passa para a turma cinco vídeos:

Professora: esses vídeos vão mostrar pra gente o que é alimentação saudável... Por que que a gente tem que comer alimentos saudáveis. Vai explicar pra gente a importância da gente ter a horta... vai explicar por que que a horta que a gente faz é diferente, a alface que a gente faz é diferente da alface que a gente compra lá no supermercado... então os vídeos que a tia vai colocar, todos vão explicar isso. Então a tia quer que todo mundo preste atenção pra gente ir conversando, combinado?

CC: combinado.

Ela passa então o primeiro vídeo de aproximadamente dois minutos de duração chamado: “3 mitos que você sempre ouviu sobre Agroecologia – mas ninguém teve coragem de negar”¹⁵. Logo no início o vídeo traz um conceito novo: alimento orgânico. A professora pausa para explicar:

Professora: vocês sabem o que é alimento orgânico?

C: não!

Professora: alimento orgânico é aquele alimento igual a nossa... a nossa hortinha é orgânica, sabe por quê? Porque lá não tem veneno. Nas hortas grandes, nos lugares grandes, eles plantam e eles colocam muito agrotóxico, que é o veneno, pra matar... matar os bichinhos, e isso a gente acaba comendo também. Então ele não é bom pra nossa saúde. Então ele [o vídeo] vai explicar todas as diferenças do alimento orgânico, que é o alim...

Olavo: [se levanta para falar, não dá para entender suas palavras, mas ele disse que se a gente comer veneno a gente morre]

Professora: aí, se a gente põe... se a gente põe o veneno no nosso alimento, que que a gente acaba fazendo?

Olavo: a gente morre!

Professora: a gente acaba comendo veneno também.

¹⁵ Os vídeos passados pela professora podem ser facilmente encontrados na página do YouTube.

O vídeo possui uma linguagem mais técnica, embora seja no formato de desenho animado. Por esta razão a professora sente necessidade de pausar o vídeo para ir comentando e explicando para as crianças alguns conceitos. Quando acaba a professora coloca outro, que se refere às feiras e aos benefícios da agroecologia, com termos novos como “agricultura familiar agroecológica”, “sementes crioulas” e “sementes modificadas geneticamente”. Também é em formato de desenho animado com quatro minutos e meio de duração e se chama “Comida que alimenta”. No enredo, mãe e filha vão a uma feira e a filha conversa com o feirante, que explica para ela as vantagens da agricultura familiar, além de explicar sobre um projeto do governo intitulado: Programa Nacional de Alimentação Escolar. No fim do vídeo a professora tece alguns comentários:

Professora: vocês viram que ela falou de que? Vocês sabem o quê que é a agricultura familiar?

[As crianças não respondem nada]

Professora: agricultura familiar é quando as famílias plantam em casa igual a gente fez a nossa horta. Então a família vai lá planta um monte, depois ela vai lá, vende na feira e aquilo que ela plantou ela usa também pra quê? [faz o gesto de que está comendo]

C: comer.

Professora: pra comer. Ela come e ela vende.

A professora então coloca outro vídeo. Neste terceiro, chamado “Dr. Esportes e sua turma”, um treinador físico explica os caminhos para ter um corpo saudável em “três regrinhas de ouro”: higiene, alimentação e prática esportiva. O desenho animado tem quase seis minutos e ao final Aline comenta sobre a importância de uma alimentação saudável pra crescer forte e com saúde. Cansadas, as crianças se movimentam, levantam da cadeira, se espreguiçam e uma delas pergunta: “tia, esse vai ser o último?” Mas a professora coloca outro.

O quarto vídeo foge novamente da questão ambiental. É um vídeo publicitário da empresa “SP Alimentação”, que fornece merenda escolar. No vídeo, dois apresentadores introduzem o tema com um desenho animado chamado “turma da merenda”. São nove minutos em que uma professora explica pirâmide alimentar para sua turma.

Sobre esta atividade, em meu caderno de campo, anoto a reação das crianças aos vídeos. Causou-me a impressão de que a tela tem uma capacidade hipnótica, pois entre um vídeo e outro as crianças pediam para fazer outras coisas (ir ao parque ou simplesmente parar de assistir). Mas quando outro vídeo começava elas ficavam com olhar vidrado na tela.

Outro comentário que faço tem a ver com os vídeos escolhidos pela professora. Considero que na ânsia de apresentar este conteúdo que a mobilizava, ela não teve critério para selecionar os assuntos. Muitos assuntos diversos de uma só vez e alguns vídeos de má qualidade fizeram parte da seleção. A respeito da alimentação saudável, anoto em meu caderno: “estou impressionada com o tom explicativo e utilitário dos vídeos”.

Durante o quarto vídeo, algo diferente aconteceu. Saindo de trás das mochilas das crianças, uma lacraia vinha deslizando com suas incontáveis patinhas em direção a mim. Fiquei observando e algumas crianças mais próximas desviaram o olhar da tela para o deslizar do bichinho. Eu não sabia, mas depois pesquisando descobri que ela é um animal peçonhento. A professora percebeu uma movimentação e veio em minha direção. Com uma vassoura que estava já atrás de sua porta ela retirou o bicho da sala, buscando não fazer muito alarde. E no corredor, do lado de fora, a monitora assustada e aos gritos matou a lacraia com muitas vassouradas. Algumas crianças tentaram presenciar a cena. Isso gerou um alvoroço, mas o assunto não foi comentado pela professora.

Este episódio para mim é um exemplo de como as questões ambientais podem atravessar uma aula sem prévio aviso e cabe ao professor aproveitar esta ocasião ou não. No caso de Aline, ela optou por voltar aos vídeos e pedir às crianças que permanecessem sentadas.

Ao fim do quarto vídeo Aline engatilha outro. Desta vez é um desenho de três minutos e cinquenta de duração. O desenho se chama: “Nutriamigos” e na trama uma garota tem em sua mesa um café da manhã farto com biscoitos, bolos, frutas, iogurte, embutidos e etc. e os alimentos ganham vida e explicam para ela que decisões saudáveis ela pode tomar. As crianças mostram claros sinais de cansaço, mas a professora ainda coloca o quinto e último vídeo. Trata-se de um desenho da TV Cultura chamado “Sid, o cientista”. O vídeo tem onze minutos de duração e no enredo Sid está fazendo aniversário e deseja comer somente bolo em todas as refeições, mas é instruído por sua professora e por seus pais de que isto faz mal para a saúde.

Ao fim de quase quarenta minutos em que as crianças permaneceram sentadas na frente da tela, a professora ainda pede que elas se sentem novamente em roda para conversar sobre os vídeos. Ela pergunta de qual elas mais gostaram. Em unanimidade, as crianças falam que foi o desenho Sid, o cientista. Talvez por ser um desenho que elas conhecem, ou ainda por ter sido o último. O fato é que ninguém se lembrou da discussão inicial sobre alimentos e meio ambiente, e na roda de conversa tampouco a professora fez menção a este tema, limitando o assunto aos prejuízos do consumo de açúcar (pois no último desenho Sid queria se alimentar apenas de bolo em todas as refeições).

Ao apresentar esta última atividade com os vídeos, encerro minhas compreensões dos resultados da pesquisa na sala de Aline com a percepção de que o trabalho com Educação Ambiental se deu na prática de cuidados com a horta, em detrimento das atividades que a professora propôs. Os vídeos foram uma tentativa inicial de introduzir o tema, porém, ao longo de todo o trabalho de Aline, a conexão entre alimentos e saúde foi muito mais forte do que a conexão entre alimentos e meio ambiente. Na sequência trago os resultados e discussões dos dados da professora Luana.

Professora Luana

O trabalho de Luana se desenvolveu de forma diferente do de Aline. Não vou aqui abordar um “dia típico”, pois como ela não tinha a rotina de cuidados com a horta, nenhuma atividade feita por ela se repetiu. A cada um dos nove encontros ela levou uma atividade distinta desencadeando uma conversa com as crianças sobre alimentação – dando ênfase especial a apreciações estéticas, como por exemplo, ressaltar características dos alimentos (sabor, textura, cores, etc).

Por respeito ao desejo – e à necessidade – de brincar das crianças, Luana preparava suas atividades com brincadeiras, contação de histórias (incluindo poemas que ela mesma compunha), idas ao parque, idas à brinquedoteca, passeios pelos arredores da escola, etc. Em dois dias da semana (quartas e quintas-feiras), ela separava um tempo depois do lanche das crianças para trabalhar com um projeto temático.

Nos meses de Outubro e Novembro ela trabalhou com o tema do EAValores: Alimentação e Meio Ambiente. Na tentativa de trazer mais experiências lúdicas e prazerosas para as crianças, Luana elaborou um projeto que incluía: conhecer diferentes alimentos naturais; experimentar as frutas in natura e em preparações culinárias;

conhecer as árvores frutíferas; etc. Segue abaixo uma tabela com o que foi feito em cada dia do projeto.

Tabela 3 - Atividades desenvolvidas pela professora Luana

Nº	Data	Atividade Desenvolvida
1	19/10	Caixa com alimentos in natura: que alimentos são esses? / Experimentação de frutas
2	20/10	Música “Pomar” do grupo Palavra Cantada / Gráfico com as frutas preferidas das crianças
3	26/10	Leitura de poema e passeio pelo entorno da escola para identificação de árvores frutíferas; experimentação da jabuticaba
4	27/10	Leitura de poema e atividade culinária: preparação de Smoothie de banana e mamão
5	04/11	Trabalho com o Cambuci – poema, manipulação da fruta e experimentação do mousse de Cambuci
6	10/11	Leitura de poema, identificação da aceroleira, ida ao parque e experimentação de acerola, goiaba e manga
7	11/11	Leitura de poema, brincadeiras, confecção e experimentação do geladinho de frutas
8	16/11	Roda de conversa: o quintal de antigamente, com Nilza e Cláudia (cozinheira e diretora da escola, respectivamente).
9	17/11	Plantio de mudas nativas no parque da escola, com participação das crianças e das professoras.

Para dar início então às minhas compreensões do trabalho desenvolvido por Luana, retomo que o projeto era desenvolvido à tarde, depois que as crianças descansavam. Então, depois que as crianças acordavam, a sala era arrumada, os colchões empilhados e as crianças que precisassem passavam por uma troca de roupas (como colocar uma roupa de calor, tirando a blusa de frio). Neste momento eu sempre estava disponível para ajudar. Iam em seguida para um lanche da tarde e depois deste lanche a atividade era desenvolvida.

No primeiro dia, Luana reuniu a sua turma à das professoras Beatriz e Eliana, que tinham a mesma faixa etária, fazendo uma enorme roda no pátio do refeitório. As três professoras se prepararam antes, levando uma caixa com legumes e frutas in natura (que elas mesmas compraram, mas que depois de finda a atividade levaram para suas casas). O objetivo era apresentar o projeto, que Luana fazia questão de chamar de “Surpresa” – sempre que ela usa a palavra surpresa, ela se refere ao projeto!

A seguir trago um trecho do primeiro dia de projeto em que ela apresenta para as crianças o projeto e também o momento que ela me apresenta para os alunos de Beatriz e Eliana, que ainda não tiveram a oportunidade de me conhecer. Ela estava em pé, no centro da grande roda feita pelas crianças. As duas professoras sentadas também e eu ao lado, cuidando da filmagem e fazendo anotações:

19/10/2016 – apresentação do projeto para as crianças.

Professora: pessoal! Vocês estão vendo que está chovendo... e que a chuva está fazendo muuuuito barulho?

Crianças: siiimmm!

Professora: então se vocês começarem a conversar alto, eu vou ter que começar a gritar pra vocês me ouvirem. E a gente não quer que eu fique gritando aqui, né? Então ó... vamos ficar quietinho agora... só pra eu explicar o que que a gente veio fazer aqui, tá bom? Pra dar pra ouvir, senão eu tenho que gritar muito! Tá? [as crianças fazem silêncio] é o seguinte, ó. Vocês sabiam que eu também vou na escola?

Crianças: sim... [algumas crianças]

Professora: que nem vocês vão na escola, eu também vou. Eu vou nessa escola pra eu aprender a ser uma professora melhor. E aí lá nessa escola a gente estava conversando muito... sobre a importância da gente comer bem... comer comida saudável... aí eu falei “ai, como eu estou aprendendo isso aqui, eu vou lá levar pros meus alunos...” aí eu falei com a prô Eliana: “prô Eliana, você quer levar pros seus alunos também?” – ela falou que quer! Aí eu falei com a prô Beatriz: “prô Beatriz, você quer levar pros seus alunos também?” – ela falou que quer... aí a gente combinou... um moooonte de surpresa pra gente fazer. E aí, a gente combinou umas coisas tão legais que eu trouxe uma amiga minha lá dessa escola pra vir aqui também, que é a Geise. E a Geise veio aqui também ver tudo que a gente vai fazer, porque é um monte de coisa legal! Aí ela quer saber que que é legal! Né? E hoje então é o primeiro dia da surpresa que a gente vai fazer. Tá? E aí a gente trouxe – eu, a prô Beatriz, a prô Eliana – a gente trouxe algumas coisas... e a gente quer saber se vocês conseguem adivinhar o que que é.

Interessante trazer esta introdução ao projeto, pois a professora fala com as crianças de uma forma lúdica e teatral, como se contasse uma história. Chamou minha atenção o fato de ela explicar às crianças que ela também vai à escola, que ela está estudando para ser uma professora melhor. Luana se permite ser uma professora em construção e sair de um lugar onipotente.

A roda é grande, com mais de cinquenta crianças, sentadas num grande círculo. Luana está no meio, com a caixa cheia de alimentos ao seu lado, e mostra um a um perguntando se as crianças conhecem. Em seguida as crianças tem a oportunidade de ter o alimento nas mãos e sentir suas características.

Depois de ver todos os itens da caixa, as professoras servem para as crianças uma salada de frutas preparada pela escola e a professora Luana prepara uma nova

surpresa. Ela usou de certo suspense para apresentar o melão amarelo, dizendo que dentro dele havia uma coisa especial:

Professora: VAMOS VER A SURPRESA DO MELÃO? Mas ó... todo mundo sentadinho... [ela mostra a faca que usará pra cortar o melão] Que que é isso aqui? Vocês viram o tamanho dessa faca?... É grandona né? Não é muito-muito grande? Essa faca aqui... é-muito-peri-gosa. Então... é só o adulto! Vocês não podem nem chegar perto! Então vocês vão ver aí... Sentadinho, bem longe da faca, tá bom? Aí no lugar... aí no lugar... [ela parte o melão deitado e mostra] olha dentro do melão!

C1: sementinhas!!!

Professora: ó... tem uma forma geométrica aqui dentro... [ela vai andando por todas as crianças para mostrar de perto]

C2: triângulo! Triângulo!

C3: círculo!

Professora: é um círculo né? E dentro do círculo?

Crianças: triângulo!

Professora: ó, que legal! [...] não é bonito? Ó... que que tem dentro do melão?

Luana então passa o melão para todas as crianças verem e comentarem o que tem dentro. Depois de picar em pedaços menores, ela ofereceu às crianças dizendo que ele estava doce, sugerindo que elas experimentassem. E, ao falar da figura geométrica, ela cria um clima de novidade e evoca nas crianças um conhecimento matemático que elas adquiriram em outro momento. As crianças ficaram bastante empolgadas com esta descoberta. Mas, nos itens que Luana levou consigo, além do melão amarelo, tinha também o melão-sapo, uma variedade diferente.

As crianças ficaram curiosas e pediram para que ela também cortasse, para verem se era igual. Ela acatou a sugestão das crianças e a própria Luana se surpreendeu: não era igual! Quando ela abre, se dá conta de que neste caso as sementes estão dispostas num triângulo e que em cada vértice do triângulo há um pequeno círculo. Ela mostra para as crianças:

Professora: vocês viram que esse melão... a casca dele é diferente? Só que vocês vão ver... vocês viram que até por dentro, né? O outro tinha um triângulo. Esse aqui tem triângulo?

C1: tem um carro!

Professora: é um carro? [as crianças confirmam] Um carro? Tem um carro? [as crianças apontam e vão falando o motivo] É uma roda de carro? Uma forma de carro? Então... ele é diferente, né?

Luana aposta bastante em apontar características sem afirmar que um é “mais legal” que outro ou “melhor” que outro, entendendo que é interessante fomentar nas

crianças este repertório: as variedades do melão serão julgadas, assim, de acordo com critérios de gosto de cada criança. Como exemplo, segue um diálogo em que Luana responde a uma professora e em seguida incentiva uma criança a experimentar:

Alisson: [depois de experimentar o melão-sapo] ô tia, que gostoso!

Professora: gostou desse? Olha como ele é mais clarinho por dentro! [uma professora pergunta se o melão está verde] O Alisson experimentou e falou que tá gostoso! Mas eu não sei... eu nunca comi esse. Eu não sei como que ele é. [...] deixa eu ver...

C1: e por que ele é verde?

C2: porque ele é um sapo!

Professora: éee, ó, o nome dele é melão-sapo porque ele parece um sapo! [Luana experimentou] não tá verde...

C3: você gostou?

Professora: eu gostei mais do outro. Mas o Alisson gostou bastante desse.

C3: ah, vamos ver então se eu vou gostar né?

Professora: vamos ver, vamos ver!...

Neste primeiro dia, então, o foco da atividade foi apresentar o projeto e mostrar alimentos diferentes para as crianças, como o cará, que elas não conheciam. Ao voltar para sua sala, a sós com sua turma, Luana conversa pedindo às crianças um retorno da surpresa do dia:

Professora: quem que gosta de melão?

Crianças: eeeuuu!

Pedro: eu não gosto...

Professora: você não gosta, Pedro? [ele balança a cabeça] Não? Não tem problema... você não gosta? Eu não sou muito fã de melão não, mas aquele estava tão docinho... né?

Neste momento ela confessa que ela mesma não gosta de melão, e que isso não é um problema necessariamente. Porém, ao falar da característica doce do melão, ela está insinuando que pode ser interessante se abrir para esta experiência e tentar provar. Assim como a professora Aline, diante de sua fobia por lagartas, soube conduzir o diálogo com as crianças de modo a evitar a exposição de sua afetação negativa frente a eles, o que poderia influenciá-las a reagir de igual modo, aqui também a professora Luana conduziu um momento de apreciação do desagradável, no caso de Pedro, sem expressar uma afetação negativa, juntando-se a ele em seu parecer final. Faz parte do trabalho com a apreciação estética o envolvimento com o belo e o feio, o agradável e o desagradável.

No segundo dia do projeto, que foi no dia seguinte à introdução, Luana desenhou na lousa uma tabela grande, composta por quadradinhos de cerca de cinco centímetros

de lado. As crianças ficaram curiosas e ela explicou que fazia parte da Surpresa. Então, levou para sua turma a música Pomar do grupo “Palavra Cantada”. Ela colocou a música na televisão de sua sala e as crianças estavam sentadas em suas cadeiras, em semicírculo em volta da TV. A professora passou a música mais de uma vez para as crianças cantarem junto. Ao terminar de ouvir a música, ela deu início a uma conversa sobre o conteúdo da letra:

20/10/2016 – conversa sobre a música Pomar:

Professora: do que que essa música tá falando?

C1: de fruta!

Professora: agora vocês... imaginam que que é um pomar?

C1: fruta!

C2: fruta...

Professora: tem fruta... o pomar... [alguns ainda tentam adivinhar, impossível distinguir o que dizem] GENTE... o pomar é o lugar onde tem várias árvores de fruta. Então vocês viram que mostrava, falava da fruta – da banana – aí falava: bananeira. Por que? A bananeira [faz um gesto de que tem um árvore na frente dela] é onde a banana nasce. Depois falava goiaba...

C3: goiabeira.

Professora: goiabeira, por que?

C4: porque... porque dá no pé.

Professora: isso! É o pé, né?

Em sequência, a professora mostra o gráfico que está desenhado no quadro e caminha até a lousa, na intenção de explicar para as crianças que irão preencher aquele gráfico. Ao olhar para a sala, porém, ela vê três crianças envolvidas em brincadeiras de empurrar em que estão se “provocando”, e tenta intervir, falando em tom de lamúria:

Professora: Pedro e Cauã! Assim eu estou muito triste com vocês... porque vocês não fazem isso quando a gente faz atividade... né, Wendel... vocês não fazem essa bagunça. Vocês tão fazendo porque a gente tá com visita? [aponta pra mim] vocês querem que ela vá embora?

Wendel, Pedro e Cauã: não... não...

Professora: então vamos parar de fazer bagunça?

Wendel: sim! Sim! [sorrindo, mas olhando para os amigos]

Professora: Wendel!!! Eu estou muito triste com você hoje...

Em seguida a esta frase, ela dá início à explicação de como farão a atividade. Mas antes de dar sequência ao projeto, quero comentar este excerto e falar sobre esta forma de interferir no comportamento das crianças usada pela professora Luana. Como esta abordagem foi verificada em quase todos os dias de filmagens, e para não repetir neste trabalho o mesmo conteúdo, quero trazer este trecho acima como representativo

de uma característica da professora. Ela se utiliza bastante de chantagem emocional para tentar conter um comportamento que ela julga inadequado nas crianças.

Luana é muito carinhosa com sua turma, e de fato considero que os comportamentos inadequados, que são aqueles que atrapalham a fala da professora ou de um colega, ou são aqueles que partem para agressões físicas e verbais, deixam a professora realmente triste. Mas a pergunta que ficou para mim é se a tristeza da professora justifica para as crianças comportar-se bem – pois talvez só justifique se as crianças validarem ou legitimarem esta tristeza.

A esse respeito, Vinha (2000, p. 243) argumenta que é inadequado usar como estratégia de obediência as condições sentimentais, uma vez que “uma pesada carga afetiva recai sobre os ombros da criança quando os adultos constantemente fazem ameaças de uma provável ruptura afetiva”, além de que esse método “pode desenvolver na criança uma moralidade unicamente associada ao sentimento de culpa, o que não é aconselhável”. Seria mais apropriado argumentar em favor do que é justo do que em favor de um sentimento, pois ao sentimento precisamos somar um componente empático.

Ao perguntar também às crianças se elas querem que eu vá embora, a professora põe em negociação algo que é inegociável – para as crianças. Não caberá às crianças decidir se faremos ou não a pesquisa (embora elas tenham liberdade de participar ou não). Desta forma, elas não podem ser responsáveis pela minha permanência ou saída e esta decisão não tem nenhuma relação com o comportamento das crianças. Vinha (2000) discorre sobre esse assunto ao abordar a moralidade infantil, uma vez que este tipo de ameaça pode sucumbir nas crianças a autoridade da professora.

Voltando então à atividade, Luana pede às crianças para darem sugestões de frutas, e conforme as crianças vão sugerindo, ela desenha as frutas no que seria o eixo x do gráfico. Depois de ter desenhado várias opções, ela explica às crianças que vai chamar uma de cada vez para que cada criança pinte o quadradinho logo acima da sua fruta preferida, escolhendo apenas uma dentre as opções. As crianças fazem a atividade e o gráfico fica desta maneira:

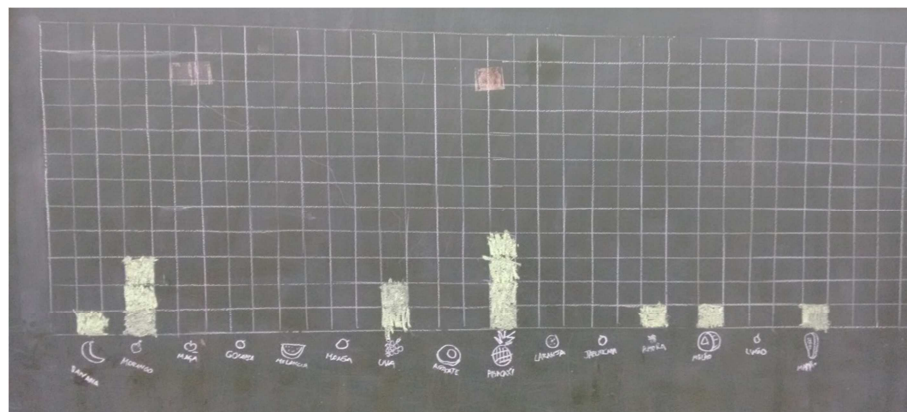


Figura 3 - Gráfico das frutas preenchido pelas crianças

A professora, ao final da participação das crianças, mostrou como ler e interpretar o gráfico. A fim de evitar que esta atividade se transforme numa competição entre as crianças, Luana explica:

Professora: olhando esse gráfico aqui, Wendel, sabe o que a gente descobriu? Que nessa turma aqui, com essas crianças que vieram hoje, porque tem gente que faltou... a fruta que o pessoal mais gosta é o abacaxi, por que? Olha quantas crianças escolheram o abacaxi. [ela vai mostrando os quatro quadradinhos pintados]

Pedro: quatro!

Professora: isso! Quatro, Pedro! [uma criança correu na lousa e mostrou qual tinha pintado] Isso não significa... senta... isso não significa que o abacaxi ganhou! Não tem nada a ver uma coisa com a outra! O que significa aqui é que se eu for fazer uma festa e eu for trazer fruta, eu vou olhar aqui... “ai, é melhor eu não levar... melancia” porque na minha turma nenhuma criança falou que gos... que, que a favorita é melancia, nenhuma pintou...

Pedro: ô tia, eu gosto!!!

Professora: eu sei, mas a gente fez pensando na nossa fruta favorita! Eu sei que a gente tem mais de uma que a gente gosta... [...] Então, ó! Isso não significa que quem escolheu a banana, que foi a Luma... perdeu. Não tem nada a ver! Significa que a Luma ela gosta muito de banana. [mostra o quadro] Uma pessoa da turma gosta muito de banana. Três pessoas da turma, ó, um-dois-três, gostam muito de morango. Duas... gostam muito de uva. Quatro gostam muito de abacaxi. Uma gosta muito de amora. Uma gosta muito de melão. E uma gosta muito de mamão. O gráfico serve pra gente ver o que que a maioria gosta. E o que que o pessoal menos gosta. [...] agora... tem amigo que estava achando difícil escolher uma fruta só, né? Porque a gente não gosta só de uma, a gente gosta de várias... frutas! Então agora vocês vão ganhar esse aqui, ó... [mostra uma atividade em sulfite que ela preparou] que tá escrito assim: “pense em todas as frutas que você gosta de comer”. E aqui... vocês vão poder desenhar... a que vocês mais gostam. Se gostam de melão, [C1: melão sapo...] mas também gosta de uva e também gosta de banana, vocês vão fazer tudo. [vai distribuindo as folhas]

Neste trecho vemos o cuidado que a professora tem em não transformar a atividade dos gráficos em uma competição. Já sinalizei neste trabalho o quanto é preciso fomentar novos padrões de relacionamentos entre as crianças, buscando uma convivência entre diferentes opiniões sem que isso se torne arena de disputas e gere, de um lado, “vencedores” e de outro lado, “perdedores”. A professora Luana parece ter clareza quanto a essa questão e não caiu, ao menos nessa atividade, na “armadilha” das competições.

Por este motivo considero muito importante sinalizar este trecho, que pode ser representativo da visão de mundo de Luana; em muitos momentos no projeto ela aponta para esta direção, de mostrar às crianças que as pessoas podem ter opiniões diversas e que isso não significa ganhar ou perder. Depois desta atividade, na folha de sulfite, as crianças desenharam suas frutas favoritas. Quem ia terminando entregava para a professora a folha e podia voltar para o quadro e pintar mais alguns quadradinhos, preenchendo mais frutas preferidas, ou então escolher um brinquedo para brincar.

Neste dia, Pedro entregou sua atividade com uma árvore de amoras, um melão-sapo e uma melancia. Foi para a lousa brincar com seus amigos e teve mais algumas ideias, pedindo para a professora devolver sua folha, pois ele queria agregar mais elementos ao seu desenho. A professora consentiu e ele desenhou mais duas árvores frutíferas e escadarias para podermos subir e apanhar as frutas:

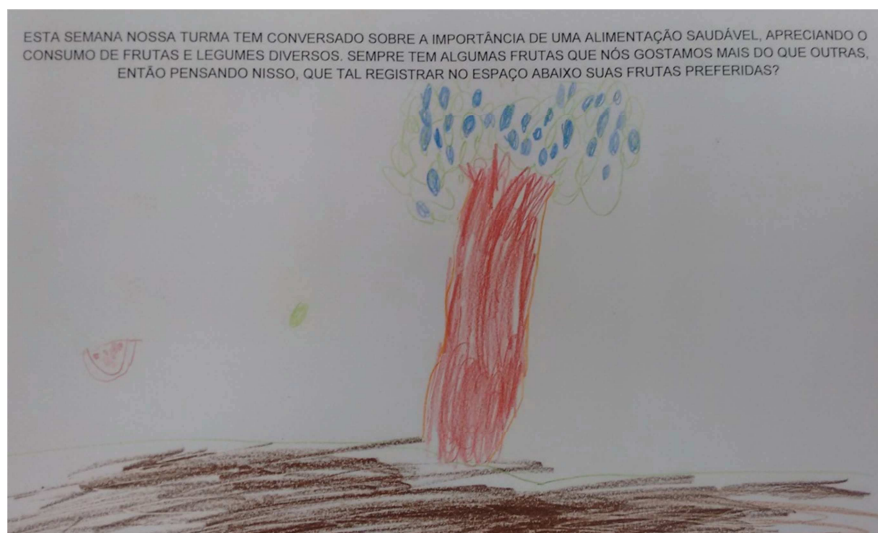


Figura 4 - Primeira versão do desenho de Pedro

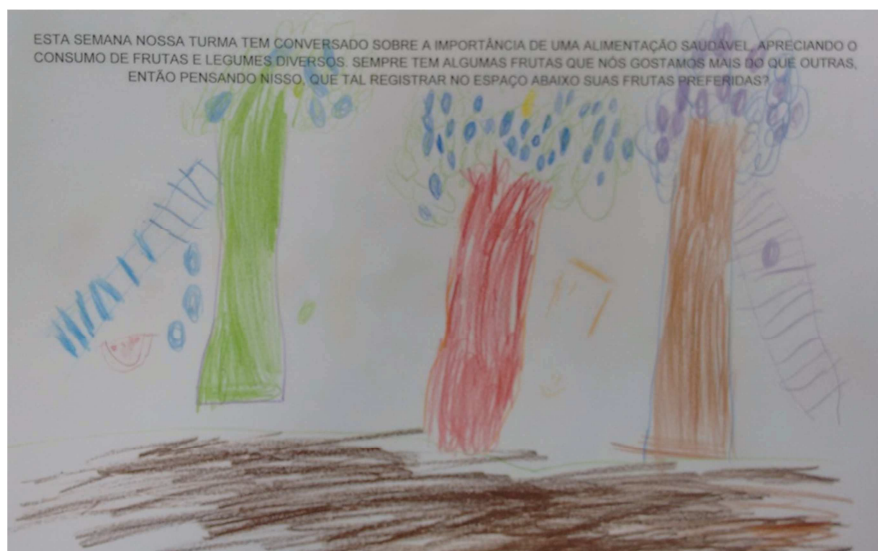


Figura 5 - Segunda versão do desenho de Pedro

Depois deste dia, Pedro desenhava árvores todos os dias, e dava suas produções de presente para sua professora, para seus amigos, e também para mim. Ele ficou bastante envolvido com o projeto, entusiasmando seus amigos mais próximos também.

Na semana seguinte o projeto teve sequência com a professora anunciando que teriam duas surpresas. A primeira envolveu a leitura de um poema da autoria de Luana. O poema falava sobre a goiaba. As crianças estavam sentadas no chão, em roda, e depois de terminada a leitura e das crianças falarem o quanto gostam dessa fruta, a professora explicou o que fariam em seguida:

Professora: ó! Vocês já viram... árvore de goiaba?

Crianças: eeeeeuuu!!!!

Professora: vocês sabem só de olhar pra árvore se ela é de goiaba ou não? [as crianças falam ao mesmo tempo e Hayan pula entusiasmado] Vem cá, Hayan! Sabem o que que eu descobri? [...] Eu e a professora Beatriz descobrimos que tem uma árvore de goiaba, uma goiabeira, aqui pertinho da escola. E... a folha da goiaba tem um cheiro muito gostoso. Então a gente pensou o seguinte: bom, como não tem goiaba na árvore, não vai dar pra levar pras crianças comerem goiaba. Maaas... vai dar pra levar eles pra verem a goiabeira... sentir o cheiro das folhas...

Pedro: pra comer!

Professora: e aí a gente descobriu que tem duas outras árvores lá bem legais pra gente ver também. [**Joaquim:** pra comer...] comer a folha não... [...] a gente sente o cheiro... faz chá... o chá da goiaba é pra quem tá com dor de barriga. Se tiver “ai, tô com muita dor de barriga” pede pra mamãe fazer o chá de folha de goiabeira que melhora a dor de barriga.

Milena: tia! Um dia eu tava com dor de barriga e a minha mãe fez chá de... de goiaba.. e passou.

Professora: fez? Ai, que legal Milena!

Ana Clara: minha mãe não fez!!!

A professora então organizou as crianças para saírem da escola. As duas turmas que estão acompanhando o projeto também se juntaram à turma de Luana. Fomos andando pela calçada durante aproximadamente duas quadras da escola, e além das três professoras, havia três monitoras e eu, incentivando para que as crianças andassem juntas e tomando cuidado com a rua. No caminho para a goiabeira, a professora chamou atenção das crianças para outras árvores, como a pitangueira e a bananeira. Ao passar pela pitangueira, Luana retira uma das folhas da árvore, amassa bem e leva ao nariz dizendo:

Professora: Deixa eu ver se tem cheiro a folha dela... [fala alto chamando as crianças] Ó! A FOLHINHA DELA... tem cheiro de pitanga! Ó... sente o cheiro da folhinha! [oferece a outra criança] Ó.. sente o che... você tá sentindo? [oferece para mais uma] ó, sente o cheiro. Quem mais quer sentir o cheiro da pitanga?

Crianças: eeeeeuuu!

Pedro: tia, você pega uma pra mim?

Professora: pego.

Pedro: ô tia tô vendo uma [pitanga] bem vermelhooonaaa!

C1: a pitanga, eu gosto de pitanga!

C2: ô tia, [xxxx] eu subir?

Professora: subir? Não... não vai subir na árvore não!! [falando sobre as folhas] é pra cheirar, não é pra comer a pitanga!!! É pra cheirar e passar pro amigo cheirar.

C1: ai, que bom pra caramba!

Professora: é só pra cheirar, hein!

Ao terminar esta experiência de sentir o cheiro das folhas da pitangueira, a turma continua descendo a rua. Outras árvores chamam atenção no caminho, como uma que parece mangueira, mas não é. Enfim o grupo chega em frente à goiabeira e Luana conduz uma observação:

Professora: vem cá, ó... vamos ver a goiabeira? Olha aqui, ó.... tá vendo como o tronco é bonito? Olha como o tronco dela é bonito, ó, todo malhado! E olha aqui, ó... que que é isso?

C1: manguinha!

Professora: manguinha? [...] Aqui, ó... é a goiabinha!

[as crianças falam todas ao mesmo tempo, impossível distinguir suas falas. Estão comentando sobre a goiabeira. Uma das professoras mostra a Luana uma goiaba grande.]

Professora: ah, é... olha que grandona aqui! Vocês viram?

C1: tia, onde?

Professora: vê... [a professora aponta pra cima] tem uma folha amarela, não tem uma folha amarela? [**C1:** cadê?] bem atrás da folha amarela, mas ela tá bem verde, então ela mistura com as folhas e fica difícil de ver... [**C1:** ah!! Tô vendo!] viu?

C2: eu não viiii...

C1: tá ali, ó...

A professora fez referência ao tronco da árvore, pois era um dos elementos que ela citou no poema, que falava sobre a madeira malhada e retorcida. As crianças acariciaram o tronco da árvore e ficaram procurando ver os frutos. Ao final do trecho, uma criança que conseguiu ver ajuda a outra colega que ainda não conseguiu, cooperando com ela.

O exemplo acima, portanto, ilustra uma atividade estética que busca exaltar a beleza natural das árvores, demorando o olhar para detalhes que antes desta atividade eram imperceptíveis para as crianças. Retomando Bonotto (1999, p. 37), “não somente em face de trabalhos artísticos, mas também de outros objetos, podemos ter uma experiência estética, que é gratuita, desinteressada”. Considero que a professora Luana teve êxito nesta atividade, envolvendo as crianças com este objetivo. Como já indicado, isso não implica que automaticamente as crianças passaram a valorizar as árvores, mas sim que a possibilidade da valoração positiva frente a elas foi com certeza iniciada ou ampliada.

De volta à escola e novamente em sua sala, a professora anuncia a segunda surpresa. Ela pede às crianças que se sentem em roda e Luana faz a leitura de um segundo poema, também de sua autoria, intitulado Jabuticaba. Para este dia, então, a professora escolheu trabalhar com duas árvores que tem detalhes marcantes em seu tronco: a goiabeira que tem o tronco malhado, e a jabuticabeira que tem suas frutas presas ao tronco.

No fim do ano, data da pesquisa, é época de jabuticaba. A professora ganhou de sua própria avó e também da secretária da escola uma sacola cheia de jabuticabas. Ela dividiu previamente com as outras duas turmas que participavam do projeto e, com cada turma em sua sala, cada professora compartilhou com as crianças, tentando fazer uma divisão igualitária. Abaixo transcrevo como foi a divisão na sala de Luana, que iniciou uma conversa depois da leitura do poema:

Professora: Vocês já viram a árvore de jabuticaba?

Crianças: siiiiimm!

Professora: e a jabuticaba nasce onde?

C1: na árvore!

Professora: que lugar? [eles vão falando juntos, mas a professora distingue que Ana Clara fez um gesto apontando para seu próprio tronco enquanto falava] no tronco da árvore, né, Ana Clara!! As outras frutas... é o galho, né... e aí a fruta vem do galho.

Agora a jabuticaba, é que nem a Ana Clara fez! No tronco dela. No tronco dela enche de jabuticaba. A gente conseguiu umas jabuticabas, pra gente experimentar quem nunca experimentou... pra gente ver...

[...]

Pedro: tia, tem umas jabuticaba azedas... e outras docinhas!

Professora: é... tem umas que são azedas e outras que são docinhas, muito bem, Pedro! Vamos descobrir se essa que a gente ganhou [...] essa que a gente ganhou a gente vai descobrir se é azeda ou docinha. Duas pessoas que deram jabuticaba pra gente. A tia Queila e a minha vovó. Eles tinham lá o pé de jabuticaba e aí mandaram pra gente experimentar.

C1: a tia Queila?

Professora: é, a tia Queila aqui da escola...

Pelo que a professora expressa em sua fala, é possível perceber seu envolvimento com o projeto. Ela conseguiu a doação de frutas com sua família e com uma funcionária da secretaria da escola, deixando claro que esse projeto era divulgado por ela. Algumas crianças já estavam familiarizadas com a jabuticaba, mas outras provaram pela primeira vez. A professora foi oferecendo duas frutas por criança sucessivamente até que todas foram igualmente divididas. Depois da degustação segue-se este diálogo:

As jabuticabas acabaram e a professora está organizando a sala

Professora: a gente já comeu bastante, vamos por no lixo as casquinhas.. ó... tem uma casquinha lá atrás de você.

C1: não é minha.

Ana Clara: é minha.

Professora: ah, mesmo que não seja sua né? O chão da sala tá sujo, vai deixar? Não pode, né?

Neste momento Luana convida C1 a se engajar na limpeza e arrumação do ambiente, independente de ele ter causado o dano, uma vez que o ambiente da sala é coletivo, de responsabilidade de todos.

No quarto dia de projeto, Luana trabalhou com a banana e o mamão. Ela levou um poema de sua autoria para ler para as crianças e combinou previamente com as cozinheiras da escola a preparação dessas frutas para fazer o Smoothie: uma sobremesa feita com frutas congeladas batidas com iogurte, dando uma consistência um pouco mais cremosa que sorvete. A professora apresenta para as crianças essa sobremesa que ninguém conhecia ensinando como se chama:

Professora: Então... lembra que eu falei? Que a gente estava vendo o mamão porque a gente ia usar ele numa sobremesa? [C: siiimmm!] essa sobremesa chama issss-muti [smoothie]

CC: ismuti??

Professora: isssmuti.

CC: isssmuti?

Professora: a gente vai usar: mamão; vai usar banana; e vai usar algumas outras coisas.

Após a leitura do poema então as crianças se dirigem para o refeitório. A professora prepara a sobremesa usando um processador de alimentos e serve as crianças. Algumas crianças repetem. De volta à sala, ela conversa com suas crianças, querendo saber a opinião delas a respeito da sobremesa. No refeitório ela tinha perguntado em voz alta se as crianças gostaram e em uníssono elas respondem que sim. Mas na sala a professora decide novamente perguntar, desconfiada de que algumas crianças responderam mecanicamente, conforme a maioria.

[de volta para a sala, conversando só com sua turma]

Professora: gente, ó! Eu quero saber de verdade-de verdade mesmo: quem que não gostou do smoothie?

C: eeeuuu!

Professora: você não gostou?

C2: eu gostei.

Professora: você gostou? Você não gostou, né, Felipe? Por que que você não gostou, Felipe, conta pra mim. Conta aqui no gravador por que que você não gostou do smoothie.

Felipe: porque...

Professora: ãh...

Felipe: porque eu não gooosto...

Professora: do que?

Felipe: do que você misturou tudo...

Professora: que que você queria que fosse?

Felipe: banana.

Professora: só banana que você gosta? [ele faz que sim] é? Ô Joaquim, vem cá. Fala pra mim por que que você não gostou do smoothie?

Joaquim: porque eu não gosto.

Professora: do que que você não gosta? Da banana ou do mamão? [ele responde, mas é inaudível] você não gosta de banana? Se fosse só mamão você gostava?

Joaquim: gostava da banana

Professora: de banana você gosta. De mamão não? [ele faz não com a cabeça] não? Então tá...

A professora demonstra interesse em saber de fato o que as crianças acharam da atividade, perguntando individualmente, mostrando com esse gesto que cada pessoa é única e não precisa seguir a maioria. Em nenhum momento ela se relaciona com suas crianças como se elas fossem todas iguais. Considero que este tratamento é fundamental para mostrar às crianças que seus sentimentos pessoais, suas inclinações e gosto têm valor. Embora na escola muitas vezes não é possível atender as inclinações pessoais de

cada criança (por exemplo, ela não pôde fazer smoothie só de bananas, pois a quantidade de fruta seria insuficiente), Luana explicou para suas crianças seus limites. Ela depois colou no caderninho de recados das crianças a receita para as famílias verem e para fazer em casa com as frutas que as crianças gostam.

Outra interpretação também é de que a professora tinha a intenção de ofertar as frutas de uma maneira diferente e apetitosa, buscando também ampliar o repertório das crianças para que, quem sabe, pudessem gostar de algo que antes elas não gostavam. Daí a importância desta tentativa e de não fazer apenas o que as crianças já conhecem e gostam.

Na semana seguinte o trabalho se desenvolveu numa sexta-feira. A fruta trabalhada foi o Cambuci e ela não estava no planejamento inicial da professora. Foi, digamos, um presente para ela! Isso porque a família de Luana fez uma viagem naquela semana: um passeio para o litoral. E passando pela mata atlântica, na estrada, parou em barracas que vendiam a fruta.

A mãe de Luana, também engajada no projeto da filha, comprou a fruta que está em extinção e que é nativa do Brasil para que Luana pudesse apresentar para suas crianças. Além de levar a fruta in natura, a professora preparou em sua casa um mousse de cambuci para as crianças experimentarem. Fez também um poema, dizendo sobre o risco de desaparecimento da fruta.

Este dia foi muito marcante para o projeto, tanto pela comoção geral frente a uma fruta que está desaparecendo, quanto com relação ao “tom ambiental” que a professora trouxe. Neste caso, diferente dos outros dias, o trabalho com as frutas foi além de itens como sabor, textura, cores, e também foi além do benefício do consumo de frutas para a saúde.

Assim, os episódios ligados ao cambuci são relevantes para essa pesquisa, pois se trata do momento em que a questão ambiental, envolvendo os problemas relativos à relação sociedade-natureza apresentados por nossa sociedade atual foi, de fato, explorada. De certo modo, as atividades anteriores focavam de modo muito mais incisivo a temática da alimentação e saúde. Com as atividades do cambuci, a problemática do perigo da extinção de uma espécie foi apresentada aos alunos. A professora trouxe realmente uma preocupação ambiental:

Professora: essa fruta aqui [mostra o cambuci] a gente tem que ter muuuuito cuidado com ela... porque ela é muito especial. Ela vem de muito longe. Foi a minha mamãe que trouxe pra eu mostrar pra vocês. Ela estava viajando...

Hayan: ô tia, você tem mãe?

Professora: eu tenho mãe... aí ela viu que estavam vendendo essa fruta aqui. Ela falou “oooooooo! Minha filha Luana, que é professora, ela tá falando de fruta com os alunos dela.” Não tá?

C: tá!

Professora: “então eu acho que os alunos dela vão querer ver essa fruta esquisita aqui que parece um disco voador. Ai, eu vou mandar lá pra eles!” aí ela comprou... e mandou... só que eu não conhecia essa fruta cambuci. Eu nunca tinha visto, nunca tinha comido, nunca tinha nada.

C: nem eu!

Professora: aí o que que eu fiz? Eu fui lá num livro pra ver “nossa, que que é essa fruta? Que que ela tem?” aí nesse livro sabe o que que eu descobri? Que essa fruta não vai mais existir no mundo. [a expressão das crianças é de máxima atenção] Porque as pessoas cortaram tantas árvores dela, mas tantas árvores, que agora tem beem pouquinha árvore. É por isso que a gente não acha ela no mercado. A gente só acha de vez em quando alguém que tem a árvore lá no quintal, e aí...

Hayan: eu tenho! [mais quatro crianças levantam a mão e também falam: “eu tenho!”]

Professora: tem.... mas tem que ser essa árvore aqui, ó! [aponta para o cambuci] a árvore do cambuci.

Hayan: eu tenho árvore do cambuci...

Professora: só que essa fruta, se eu pegar ela assim, ó, e comer [faz o gesto de que vai morder a fruta in natura] ela é azeda que nem limão aí eu vou “erghhh [faz expressão de azedo] tá azeda, tá azeda!” não vai dar certo. Então que que eu fiz. Eu descobri que pra comer essa fruta, a gente tem que fazer... uma sobremesa com ela! [as crianças imediatamente sorriem na expectativa] e aí ela fica bem docinha, bem gostosa. Então... a gente vai fazer duas coisas. Primeiro, vocês vão passar de mão em mão essa fruta, pra ver como ela é molinha, com cuidado, pra não estragar, sentir o cheirinho dela, porque ela tem um cheirinho diferente, olhar... se ela parece um disco voador, se não parece... se parece um pote de água¹⁶, se não parece... depois que todo mundo tiver visto

C: é um disco voador!

Professora: aí vocês vão experimentar a surpresa que eu fiz pra vocês. [entrega o cambuci para a criança de seu lado esquerdo. A criança de seu direito pede pra ver, e a professora toca carinhosamente na ponta de seu nariz e diz] vai chegar em você depois... espera aí... [em seguida o abraça. As crianças vão passando] Então o nome dela, pra quem nunca ouviu, é cam-bu-ci. [as crianças falam juntas, algumas repetem o nome, outras comentam a fruta que chega em suas mãos] e aí sabe por que que a história começa falando que vocês experimentaram a prima dela? Essa frutinha aqui... ela é prima da goiaba; ela é prima da pitanga; e ela é prima da jabuticaba. É tudo prima.

Interessante no trecho acima assinalar que a professora declara nunca ter visto essa fruta. Essa informação poderia ter sido omitida se a professora quisesse, mas a todo o momento ela busca mostrar para as crianças o quanto ela também está aprendendo e vivendo experiências novas. Outra marca interessante neste mesmo trecho é o fato de ela explicar que foi em busca de mais informações, buscando em um livro saber mais

¹⁶ A professora explicou na leitura do poema para as crianças que o nome da fruta cambuci é de origem indígena e, em virtude do seu formato, lembra um pote. Explicou também que o cambuci guarda semelhanças genéticas com a pitanga, a jabuticaba e a goiaba, dizendo que essas frutas são “primas”.

sobre o cambuci. Trazer para as crianças essas referências de conservar a curiosidade e o desejo de continuar aprendendo mesmo depois que se torna adulto é muito importante para que a criança não tenha a visão de que os adultos já estão “prontos”.

As crianças experimentaram o mousse, e apenas duas disseram não ter gostado do sabor. Outras pediram para repetir. Essa frutinha também rendeu mais assunto fora do ambiente da sala de aula, sendo motivo de comentário em casa: no dia seguinte soubemos pela mãe de uma das crianças que havia uma árvore prestes a desaparecer.

A criança em questão ficou assustada com a possibilidade de a fruta não existir mais no mundo. Assinalo a inconveniência do efeito do discurso ambientalista ao carregar forte tom “apocalíptico”. Isto é delicado e a apresentação dos problemas e riscos precisa ser feito com cuidado, se o foco da educação ambiental for o de almejar novos valores ambientais.

No sexto dia de projeto, Luana levou para as crianças um poema sobre a acerola e fez a leitura. Além disso, levou as acerolas que ela mesma colheu para as crianças comerem e preparou mais dois pratos de frutas: manga e goiaba. Depois da leitura do poema seguiu esse diálogo:

Professora: Vocês já perceberam que quando a gente tá colhendo acerola do pé, de repente começa a coçar [faz o gesto de que está coçando] todo o braço? Já aconteceu com vocês? [uma criança diz que sim, outras falaram jááá! Davi comenta que já comeu acerola] É, né, se a gente pegar um pouquinho a gente não sente. Mas se fica o dia inteeeeeiro lá colhendo acerola e pega, pega, pega, de repente começa a dar uma coceira... é por isso que fala na história, pra pegar um pouquinho. (...) a gente vai ter hoje três surpresas. [duas meninas comemoram efusivamente] uma das surpresas é... [levanta a folha com o poema e as crianças falam: acerola!] e essa acerola de hoje... essa acerola de hoje – a gente não vai sair da escola, a gente vai sair da sala, tá? – essa acerola de hoje ela é muito especial sabe por que? [duas crianças comentam algo incompreensível] porque essa acerola... eu que colhi pra vocês na árvore que tem aqui na frente da escola, vocês já viram que tem uma acerola lá? [alguns dizem “Siiiiimmm” e outros dizem “Nãoooo”] ó! A gente não vai poder ir até ela porque quando eu fui lá colher a acerola eu vi que o mato estava muito alto, e que que acontece quando o mato tá alto?

Kauany: começa a coçar.

Professora: começa a coçar... que mais?

Ana Clara: ali tem bicho que pica!

Professora: tem bicho que pica...

Arthur: cai no chão...

Professora: pode cair, né?... então... eu não vou poder ir lá com vocês, porque quando o mato tá alto, é perigoso, né? As vezes acontece alguma coisa e a gente não tá vendo.

Ana Julia: as vezes, tia, se aparecer uma aranha daí... [ela faz uma expressão de que pode ser perigoso, abrindo bem os olhos e balançando a cabeça afirmativamente]

Neste trecho a professora fala para as crianças que o ambiente natural também pode oferecer desconforto (como no caso da coceira que a folha da acerola provoca) e ser perigoso se não tivermos os cuidados necessários. As crianças contribuem com o raciocínio, dizendo que pode haver aranha e bichos que picam, ou que o mato alto esconde possíveis buracos no chão. Considero interessante trazer este trecho porque falar sobre a natureza e sobre o respeito e o amor ao meio ambiente não implica em um relacionamento irrestrito com o meio. É bem verdade que algumas situações podem ser perigosas e seria ingênuo tratar a natureza sempre como “boa”. Nesse sentido a dimensão dos conhecimentos fora apresentada de modo bastante pertinente.

Em seguida Luana conduziu as crianças até o portão da escola, que é vazado e por meio dele é possível ver do outro lado da rua a árvore de acerola de onde ela colheu as frutas. As crianças depois foram para o parque fazer a degustação da acerola, da manga e da goiaba. A professora comentou sobre uma curiosidade a respeito do nome da acerola, que surgiu através de uma das crianças ter confundido a acerola com a cereja:

Professora: qual que é essa aqui? [uma criança diz “cereja”, outras dizem “acerola”] cereja? [as crianças continuam falando esses dois nomes, tentando adivinhar] Qual que a gente leu lá na sala?

CC: acerolaaa!

Professora: mas, ó, quem achou que isso aqui era cereja, sabia que a acerola tem outro nome? Tem um nome dela, que tem gente que chama ela, de cereja-do-Pará. É outro nome dela... acerola ou cereja-do-Pará!

C: cereja-do-Pará?

Professora: só que aqui a gente chama de acerola essa aqui... aí a gente chama de cereja aquela outra que põe no bolo...

Durante a experimentação, a professora ensina para as crianças a apreciar o sabor azedinho da acerola e incentiva aqueles que nunca experimentaram a provar um pequeno pedacinho:

Professora: você não gosta de acerola, Arthur? [ele faz que não com a cabeça] você já comeu? Experimenta... se você não gostar não tem problema. [uma criança pergunta se pode comer, ela afirma que pode] você não gostou? Dá uma mordidinha assim, ó, bem com a pontinha da boca!

Depois de incentivar algumas crianças a experimentar, registrei Luana comentando com outra professora: “o Nicolas nunca tinha comido acerola, ele gostou. Achei legal!”. Ela estava muito feliz com o resultado desta atividade. As sementes das acerolas que as crianças comiam eram descartadas ali mesmo, no gramado. A professora

levanta uma questão legal para as crianças: a percepção de que cada semente pode dar origem a uma árvore:

Professora: já pensou se tudo isso que a gente tá jogando começar a nascer árvores de acerola, árvores de goiaba, já pensou? [ela faz uma expressão de pasmo]

E chegando ao fim das frutas, a professora tece um comentário no que diz respeito à saúde, tentando convencer Felipe a experimentar, sinalizando que comer frutas é importante para ficarmos “fortes”:

[Felipe não quer experimentar a acerola]

Professora: ai, o Felipe vai ficar fraquinho... vocês sabiam que acerola, ela tem tanta vitamina C, que quem tá doente, come acerola sara rapidinho?

C: eu tô!

C2: tia, eu tô doente...

Professora: viu, vocês vão sarar! Vão sarar muito rápido! Aí hora que vocês sararem vocês falam “mamãe, eu comi acerola e sarei”! [uma criança coloca duas acerolas na boca ao mesmo tempo] ahh duas de uma vez?

[uma criança comenta que a manga está uma delícia]

Professora: uma delícia comer fruta, né? Faz bem, deixa a gente saudável...

C: dá mais uma pra mim?

Professora: você gostou de acerola? [a criança faz que sim com a cabeça]

C: mas eu achei meio azedinha...

Professora: é...

Na sequência as crianças brincam no parque até a hora da saída.

No sétimo dia de projeto a professora propôs para as crianças fazerem um convite para que Nilza e Cláudia, ambas funcionárias da escola e amigas desde a infância, falassem com a turma sobre sua infância, as árvores e as frutas que haviam plantadas ali no terreno onde hoje é a escola. Essa ideia foi discutida no programa formativo e fazia parte da intenção de problematizar a questão da alimentação atual, tão padronizada, trazendo informações de gerações anteriores sobre o que comiam e sua relação com os alimentos.

As crianças fizeram desenhos e colocaram tudo em um grande envelope, formalizando então o convite para o encontro que seria na semana seguinte. Neste mesmo dia, as crianças comeram de sobremesa o famoso “juju” (como é chamado na região), mas também conhecido como “geladinho” ou “sacolê”, que eles mesmos prepararam com suco de fruta ensacado e congelado.

O oitavo e penúltimo dia do projeto na escola foi a roda de conversa com Nilza, que é a cozinheira da escola e Cláudia, que é a diretora. Ambas levaram fotos (em preto

e branco e também nos pequenos monóculos) para as crianças verem. Havia inclusive fotos de onde hoje é o terreno da escola, sendo que no tempo da infância de Nilza e Cláudia ali era um pasto. Elas falaram sobre suas “peraltices” da infância, como no relato de Nilza, falando que em seu quintal havia seis pés de goiaba enfileirados. As crianças da rua se reuniam em sua casa e brincavam ali nas árvores, subindo no primeiro pé e indo pela copa até descer no sexto pé. As crianças ouviam atentas e comentavam as fotos.

No dia seguinte o encerramento do projeto foi preparado pela professora com ajuda do grupo EAValores. Ela pediu dicas para as participantes do grupo de onde conseguir árvores frutíferas. Uma das participantes disse que a cidade de Rio Claro possui um viveiro de mudas e poderia disponibilizar. Eu mesma me prontifiquei a ir buscar as mudas com ajuda desta participante. Buscamos cinco mudas diferentes. Além disso, Luana fez questão de trazer uma muda muito especial!

Dessa forma tínhamos à disposição seis mudas, mas como a professora fez parceria no projeto com outras duas turmas, ela explicou para as crianças que cada turma plantaria duas mudas. Na hora de apresentar pras crianças a atividade do dia, ela fez no quadro um desenho em perfil com uma cova, uma muda e uma árvore plantada, como um esquema do que seria feito. A professora explica que é mais fácil plantar a muda de árvore do que a semente e juntamente com esta explicação ela também deu a essa atividade um tom de responsabilidade com o futuro do planeta, explicando o seguinte às crianças:

Professora: Você pega uma planta que já nasceu, que chama *muda*.

Pedro: muda?

Professora: Muda. Pega uma muda de planta, que ela já nasceu, ela já cresceu um pouquinho... aí ela já não tá tão frágil, pra vir um bichinho comer ela, ela já consegue resistir um pouquinho... aí a gente faz um buracão... porque se fosse uma semente, era só um buraquinho, mas como não é uma semente, a gente faz um buracão. Coloca a muda ali no buracão, tampa de terra e?

Pedro: água nela. [A professora faz um joia e repete]

Professora: água! [olha pra Ana Clara] que que você falou?

Ana Clara: e espera...

Professora: e espera, também, espera, mas espera muito pra virar uma arvorizona. Vocês vão crescer, vocês vão sair dessa escola, vocês vão estudar em outra escola, e não vai ver ela virar uma árvore. [as crianças comentam entre si em alvoroço] Mas vocês vão lembrar... que vocês ajudaram a plantar a árvore. E aí, se de repente quando vocês forem bem grandes e os filhos e filhas de vocês vierem estudar aqui na escola, eles vão brincar lá no parque, não vai estar aquele solão. Porque vai ter uma árvore grande lá com sombra que foram vocês que ajudaram a plantar. Não é legal? [todos comentam

essa afirmação, alguns comemoram e fazem planos pra seus filhos, outros reclamam que não vão ver a árvore grande agora].

Em seguida a professora falou quais mudas eu busquei perguntando se as crianças conheciam: lichia, ameixa, uvaia, jabuticaba e pitanga. Finalizando a lista, ela falou em tom mais especial sobre a muda que ela trouxe – o cambuci:

Professora: ...e tem uma... [ela fala baixinho em tom de mistério] que eu trouxe... que é a mais especial de todas... sabe por que ela é especial? Porque a gente já conversou sobre ela aqui e eu falei pra vocês que é uma planta que tá desaparecendo, daqui a pouco não vai existir mais... e aí... se ela desaparecer... a gente não vai mais ter como comer ela... e aí eu trouxe um monte de potinho, uma coisa que eu fiz com ela pra vocês experimentarem...

C: eu sei que que é.

Professora: era uma que parecia um disco voador... [Ana Julia se lembra e fica em êxtase, pulando e agitando os braços, mas como não consegue lembrar o nome da fruta, exclama:

Ana Julia: É AQUELE LÁÁÁ! é aquela molinhaaa! [Luana a acompanha na folia]

Professora: é aquele verdinho!!! Chama: cambuci! Vocês lembram do cambuci? [todos lembram e comemoram] eu trouxe uma muda de cambuci! Então, sabe o que que a gente vai fazer? A gente vai ajudar [levanta o braço direito como quem faz um protesto ou um discurso] o cambuci a não desaparecer do planeta!

Davi: sim, senhora!

Professora: a gente vai plantar o cambuci aqui...

Milena: sim senhora, sim senhora! [Felipe bate uma continência]

Professora: ...e aí... as pessoas vão cortar nos outros lugares mas o nosso Cambuci vai tá lá. Firme e forte. [todos levantam, falam “sim, senhora” e batem continência. Ela também se levanta, entrando na brincadeira como se convocasse seu “exército”] Vocês estão prontas, crianças!??

CC: siiimmm!

Professora: Vamos plantar?

CC: vamoos! [e saem marchando]

De certo modo, com esse diálogo, a professora “suavizou” a informação apocalíptica apresentada anteriormente, dando indicativos de que podemos sim enfrentar o problema e alterar a situação de impacto que vimos causando, ao menos com relação ao cambuci. E é essa a EA que interessa trabalhar na escola, a EA da esperança e compromisso com a ação ambientalmente responsável, e não do apocalipse e desesperança, que pode nos engessar ou ainda justificar que fiquemos todos de braços cruzados frente aos problemas ambientais.

Seguindo a professora, as crianças então subiram por uma rampa até o parque da escola. A professora tinha previamente cavado as covas onde ia plantar as mudas. Lá no parque as três turmas que participaram do projeto se encontraram e Luana ofereceu a

cada professora duas mudas. Ela plantou duas também, dentre elas o cambuci. Durante o plantio as crianças cuidavam das mudas como se elas fossem bebês, segurando nos braços e “ninando” as mudinhas:

Luma: tia... vem cá ver uma coisa...

Professora: pera um pouquinho, Lu... que a gente tá aqui preparando o berço do nosso nenê.

C: verdade, o bercinho...

Pyetro: nana, neném, que a cuca vem pegar... [ele está com a muda no colo, e está cantando para ela e ninando como se faz com bebês humanos.]

Pedro: o bebezinho, coitadinho... [Kauany sorri]

Dentro de cada cova a professora coloca um pouco de terra esterçada e deposita as mudas, sendo ajudada pelas crianças que em seguida jogam mais terra, completando a cova. No fim, Luana libera as crianças para brincar nos brinquedos do parque e pede às duas professoras que estão com ela para que cuidem de suas crianças. Eu então a auxilio a pregar em volta de cada muda uma cerquinha de madeira para proteger e sinalizar que as árvores estão plantadas ali. As crianças gostaram e se engajaram no plantio. Antes de retornar para a sala elas lavam as mãos

[Na hora de lavar as mãos e os pés das crianças, todos ficam em volta da torneira do parque. Vejo que Ana Clara está com o rosto sujo de barro e me ofereço]

Eu: posso te ajudar, Ana Clara?... Posso ajudar você?

Professora: éee.. então! Passou terra na cara... [Ana Clara está rindo] é... tô de olho!!!

Ana Clara: tem terra aqui hehehehee [Luana sorri com ela e comenta]

Professora: ganhou o dia a Ana Clara hoje!!!

Esta última atividade trouxe intenso contato com a terra, como se pode constatar no excerto acima! Foi interessante a forma como a professora amarrou seu projeto, culminando no plantio de árvores – uma vez que as árvores frutíferas foram tema das atividades propostas por ela.

Com o exposto, considero que tanto Aline, no plantio e colheita da horta quanto Luana, na apreciação de árvores e no plantio, trouxeram para as crianças a oportunidade de contato com o meio natural e com novas perspectivas de alimentação, ainda que a conexão entre alimentação e meio ambiente não tenha sido trabalhada de forma sistemática em todos os dias de projeto. De fato, a percepção de que a produção alimentícia tem uma implicação e um impacto ambiental é mais distante do cotidiano de todos nós, ao passo que a percepção de que o alimento impacta na saúde é direta e

imediate. Talvez por este motivo as discussões orbitaram essa conexão com mais ênfase.

Porém, as atividades prazerosas em meio a várias das informações trazidas concorreram para possibilitar a valoração positiva frente aos alimentos trabalhados (e isso aborda a dimensão de valores). Também (considerando a dimensão de conhecimentos) se destacou a compreensão da necessidade de sua existência não apenas para nós, humanos, que nos alimentamos deles, mas também para a lagarta e para o cambuci continuar existindo... E as ações (plantio, rega, etc) realizadas constituíram um despertar para a dimensão política em termos de ações que contribuem para um mundo mais belo e sustentável. São as três dimensões da educação ambiental (CARVALHO, 2006) que precisamos trabalhar junto aos educandos e que se articulam – uma incrementando a outra.

Na sequência teço as considerações finais desta pesquisa, buscando na teoria estudada um diálogo com os dados produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, me propus a produzir sentidos a partir da prática pedagógica das professoras de EI no trabalho com Educação Ambiental e valores através dos alimentos (cultivo e experimentação), articulando esta prática com a referência teórica de Vygotsky no que diz respeito aos valores e buscando a concepção de ciência de Bakhtin. Teço agora as considerações finais começando por Aline.

Aline realizou rodas de conversa, contou histórias, propôs atividades de desenho, jogos, cuidados com a horta, leitura do cardápio e manuseio dos alimentos in natura.

Através das atividades que acompanhei, considero que a professora trabalhou de forma mais escolarizada com o projeto, por trabalhar com as crianças um formato didático de *aula* nos moldes mais tradicionais, ainda que atuasse fazendo uma roda e não enfileirando as crianças nas carteiras.

É sutil, mas o intuito de instruir sobre a horta e sobre a importância de uma alimentação saudável estava presente com uma postura docente de quem detém um conhecimento.

O trabalho articulando a questão ambiental com a alimentação ocorreu de forma planejada em apenas um momento, na ocasião em que a professora trabalhou com os vídeos sobre agroecologia. Nos demais encontros o foco foi a articulação de saúde e alimentação. É importante indicar que esta tendência também se mostrou em anos antes com outras professoras que frequentaram o EAvalores, talvez pela associação direta entre alimentos e saúde, mais comum de se encontrar nos currículos e orientações escolares.

Mesmo assim, durante as gravações, percebi que outros elementos naturais fizeram parte da vivência proposta por ela, de forma não planejada. Prova disso é que a professora demonstra interesse em mostrar para as crianças que a escola é arborizada, que existe uma fauna se interessando pelas hortaliças e que existe uma diversidade tão grande de alimentos que ela mesma não conhece todas as frutas! Alguns momentos em que proporcionou às crianças experimentarem o sabor dos alimentos da merenda, apreciar a textura do fubá, foram momentos importantes em que a apreciação estética concorria para uma valoração positiva desses alimentos.

Nesta mesma direção, aponto que a escolha que ela fez pelo plantio de alface roxa foi pensada para dar às crianças a experiência de comerem o que plantaram. Pois a escola oferecia alface crespa todos os dias, mas a roxa foi a primeira vez. Esta escolha

também amplia o repertório das crianças a respeito da diversidade de alimentos, e esta pode também ser considerada uma prática que valoriza as características, levando a uma apreciação estética.

No que diz respeito aos valores, em vários momentos (como nos jogos de dominó dos legumes e do bingo das frutas, ou ainda nos próprios cuidados com a horta) Aline trouxe a diretividade do que é “certo” e do que é “errado”: as crianças seguiam as regras que a professora propunha. Talvez, nesse ponto, fosse interessante proporcionar às crianças espaço de criação de regras, dentro dos limites de respeito ao grupo e a si mesmo, favorecendo que as crianças aprendam a se colocar nessas situações.

Neste ponto em particular, gostaria de fazer uma autocrítica da forma como me coloquei na pesquisa. Durante a produção de dados estive somente a observar e só depois, ao rever as filmagens, posso dizer que podíamos ter debatido cada atividade que seria feita e termos delineado seus objetivos de forma clara.

Assim, no bingo das frutas ela poderia ter tido uma postura diferente daquela que verifiquei no jogo de dominó. Talvez em encontros nossos eu poderia ter trazido para a professora um retorno do que já havia verificado na atividade de dominó dos legumes. Pois tanto o dominó como o bingo foram atividades que seguiram pelo mesmo caminho: centralizadas na professora, permeadas por regras que dizem respeito ao jogo em si, e com a finalidade de ter um vencedor.

Seguindo agora para as considerações do trabalho de Luana, destaco que seu projeto trilhou preferencialmente um caminho mais pautado na ludicidade, com poemas, experimentações e vivências, além de uma linguagem teatral que em muitas vezes verifiquei, na tentativa de encantar as crianças e chamá-las para o projeto. Do ponto de vista da professora, era necessário fazer atividades mais recreativas e menos escolarizadas, visto que as crianças estavam na creche em período integral, e durante a manhã elas faziam atividades no material didático oferecido pela prefeitura.

No que diz respeito ao projeto em si, a apreciação de árvores frutíferas (detalhes de tronco, folha, etc) e o fato de a professora destacar características das frutas (azedinha, no caso da acerola, ou ainda a “surpresa” que habita dentro do melão) favoreceram uma apreciação desinteressada, como comentei no capítulo teórico sobre os valores. Além disso, Luana trabalhou um dia com o cambuci, que é uma espécie em extinção, se aproximando então ainda mais da questão ambiental. De um modo geral ela buscou fazer uma ponte mais direta entre os alimentos e o meio ambiente e considero que a utilidade nutricional dos alimentos ficou em segundo plano.

Por fim, destaco que o clima proporcionado por Luana para que as crianças colocassem suas opiniões dava margem para expressões pessoais originais, e era uma preocupação constante de Luana não constranger as crianças a seguirem seu próprio ponto de vista ou seu discurso de autoridade.

Durante o trabalho das duas professoras, me deparei também com alguns limites para a realização desse projeto. Talvez o primeiro deles, ou o mais evidente, é a necessidade de recursos financeiros para trabalhos dessa natureza. Aline obteve da escola apenas um espaço e um “sim” da diretora, mas precisou arcar com a compra de terra adubada e, no dia da experimentação, ela também comprou alface roxa e rúcula, de forma a inteirar a produção do canteiro para a escola toda poder experimentar.

Já Luana comprou frutas e legumes para a realização da primeira atividade (que depois foram consumidos por ela em sua casa, com exceção do melão, que as crianças comeram). Levou para as crianças as jabuticabas e também o cambuci. O preparo do mousse de cambuci também ficou a seu cargo, com a compra dos ingredientes necessários.

Outro limite que encontrei refere-se à lacuna que identifico na formação inicial, tanto no que diz respeito às questões ambientais, quanto no tocante ao trabalho com valores. A formação inicial não é suficiente para oferecer todas as ferramentas que a profissão exige, pois muitos desafios são novos e ao professor também cabe buscar sempre aprender mais. Para tanto, é necessário investimento em formação contínua.

Esta é uma questão cara para este trabalho e pretendo jogar luz sobre ela: as professoras pesquisadas, assim como eu, são pedagogas. Não tivemos durante nossa formação contato com a questão ambiental em nosso currículo, e neste momento de formação continuada estamos ainda buscando entender e nos aproximar deste campo complexo e totalmente novo para nós.

Além de a formação continuada ser fundamental para instrumentalizar a docência com novas teorias e técnicas de trabalho, também destaco o quanto é importante que os professores se encontrem em coletivos, que consigam debater com seus pares e encontrem um olhar empático, além de palavras de consolo para suas angústias. Assim os professores se fortalecem no contato com quem compartilha das mesmas lutas – e tudo isso pode ser encontrado na formação continuada.

E, a fim de contribuir com os projetos de formação continuada, penso que seria interessante para o professor participante ter a oportunidade de “se ver” durante o processo de formação. No caso da formação que oferecemos, poderíamos ter debatido

com as professoras as filmagens de suas aulas enquanto elas ainda estavam fazendo parte dos encontros, e esta poderia ser uma ferramenta potente de transformações.

Para formações futuras, então, seria válido considerar um tempo de reflexão e, se possível, mostrar para as professoras as filmagens de sua prática docente durante o processo de produção dos dados, para favorecer o olhar das professoras sobre suas práticas enquanto ainda estão em curso.

Caminhando para o fechamento das ideias, vejo que este mestrado proporcionou para mim um olhar sobre a riqueza da articulação entre EA e EI. Em primeiro lugar, considerando que a EI ainda é território de criatividade e de uma visão de educação do ser integral (o *corpo* ainda está presente, não apenas a *cabeça*, como se verifica nas etapas posteriores de ensino).

Embora lamentavelmente estas características da EI estejam perdendo força frente às novas políticas públicas, que em cada lei assinada empareda mais as crianças dentro das salas de aula, tolhendo a liberdade de seu corpo e também as possibilidades criativas de professoras e crianças. Lutar contra esse engessamento é urgente.

Por outro lado a EA também pode oferecer muito à EI. Principalmente aquela em que não está se preocupando apenas com mudança de comportamentos, que claro, são importantes, mas não de forma isolada. Falo da EA capaz de ver a educação em seu processo mais amplo que, como venho defendendo, engloba um ser atuante politicamente, conhecedor das questões ambientais e que é capaz de dar valor a toda forma de vida e de expressão natural.

Nesta pesquisa as crianças mostraram o quanto são sensíveis à natureza, olhando atentamente uma formiga ou uma pedra, se engajando e percebendo tudo à sua volta. Livros didáticos, por melhores que sejam, não substituem a tridimensionalidade, a diversidade de texturas, cores, cheiros, sons, sabores e as surpresas que emergem do contato real e direto com a natureza.

Este trabalho foi possível graças à força de vontade e determinação das professoras, que proporcionaram às crianças essas vivências. Esta pesquisa é sobre as professoras. Mas é fundamental olhar para as crianças. Afinal, tudo que foi feito é por elas.

Considero então a criança, seu desenvolvimento, seu bem-estar, seus direitos, tentando sempre avançar o olhar pedagógico para oferecer a elas as melhorias necessárias a uma educação humanizada, libertadora e reflexiva. As professoras que participaram da pesquisa têm essa clareza.

Educar sujeitos participativos, pensantes, ativos, interessados, responsáveis e sensíveis: todos esses ideais estão contra o fluxo hegemônico que vê na experiência estética uma profunda perda de tempo (e destaque que tempo é dinheiro em nossa sociedade!). Vê também no ordenamento e hierarquização dos sujeitos a única forma de avanço social.

Com este trabalho as professoras proporcionaram, dentro de suas possibilidades e fazendo o melhor ao seu alcance, a oportunidade de uma relação com a natureza. Poder afirmar isso aqui é motivo de orgulho e satisfação. Pois muito se fala da escola, de seus problemas e de suas mazelas. Mas pouco ainda se sabe sobre o microcosmo das relações, e esta também é uma contribuição deste mestrado.

Por fim, desejo que as professoras pesquisadas possam seguir essa caminhada aprendendo sempre mais e também que este trabalho inspire outros a fazer o mesmo, reconhecendo que a escola não é onipotente – mas ela é potente! Que todas as pessoas envolvidas na educação também saibam apreciar os pequenos detalhes, pequenos gestos, as falas do dia a dia. São pequenos, mas podem ser muito poderosos... Como as sementes.

Para mim fica a imagem final da semente. Sabendo que dentro de cada semente adormece um pomar.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. a educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, In: *Da Investigação às Práticas*, vol. 6, n. 1, 2015.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica, In: FREITAS, Maria T., JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sônia (orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, Cortez, São Paulo, 2003.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*, Musa Editora, São Paulo, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Editora Hucitec: São Paulo, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*, 4ª edição, Martins Fontes: São Paulo, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*, Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

BEZERRA, Paulo. Polifonia, In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*, 5ª edição, Contexto: São Paulo, 2012.

BISSACO, Cristiane M. *A temática ambiental na Educação Infantil: caminhos para a construção de valores*, Tese (doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BOGDAN, C. R., BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto Editora, Porto, Portugal, 1994.

BONOTTO, Dalva M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental, In: *Ciência & Educação*, vol.14, nº 2, p. 295-306, 2008

_____. *A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza*, Dissertação (mestrado em conservação e manejo de recursos), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

_____. Educação Ambiental e valores na prática de uma professora: sentidos construídos, In: *Comunicações*, Piracicaba, Ano 22, n. 2, p. 335-361, Ed. Especial. 2015. ISSN Eletrônico 2238-121X

_____. Educação Ambiental e o trabalho com valores, In: BONOTTO, Dalva M. B; CARVALHO, Bernadete. S. da S. *Educação ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente*. 1. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, L. M. Conhecer e apreciar a natureza: desafios da temática ambiental enfrentados por uma professora de biologia. In: 24ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Anais... Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt4>>

BONOTTO, Dalva M. B., CARVALHO, Bernadete. S. da S. (Orgs.). *Educação ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente*. 1. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. *Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos*, 1ª edição, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BORNHEIM, Gerd. A temática ambiental na sociedade contemporânea, In: *Educação: teoria e prática*, vol. 9, nº 16, jan-jun de 2001 e nº 17, jul-dez de 2001.

BRASIL. *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*, Ministério de Educação e do Desporto, Brasília, DF, 1998

_____. *Base Nacional Comum Curricular*, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2017.

_____. *Lei nº 9.795*, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1999.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996

CORTELLA, Mário S. *A escola e o conhecimento: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação*, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

CARVALHO, Isabel C. M. *Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação*, In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, Brasília, 2004

CARVALHO, Luiz. M. *A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens*. IN CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. *Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos, EdUFSCar, 2006.

CULLETON, Alfredo. Santo Agostinho e São Tomás: a filosofia da natureza na Idade Média, In: CARVALHO, I.C.M., GRÜN, M., TRAJBER, R. (orgs). *Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*, Coleção Educação para Todos, Edições MEC/UNESCO, Brasília, 2006.

DEGASPERI, Thais C. *Educação Ambiental e valores: diálogos e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

FRAGA, Lisiane A. *Universalismo e Relativismo no Trabalho com Valores em Educação Ambiental: Construindo Sentidos*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FRAGA, Lisiane A., BONOTTO, Dalva M. B. Universalismo e Relativismo no Trabalho com Valores em Educação Ambiental, In: *Anais do VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio de Janeiro, 2015.

FREITAS, Maria T. A.; BERNARDES, Alessandra S.; PEREIRA, Ana P. M. S.; PEREIRA, Maria L. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em Educação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, 2015.

FRONDIZI, Rizieri. *Qué son los valores?* Introducción a la axiología, Primeira Edição, Fondo de Cultura Económica, México, 1958

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo, In: *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 92, Especial-Outubro, Campinas, 2005

GRÜN, Mauro. Descartes, historicidade e Educação Ambiental, In: CARVALHO, I.C.M., GRÜN, M., TRAJBER, R. (orgs). *Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*, Coleção Educação para Todos, Edições MEC/UNESCO, Brasília, 2006.

_____. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*, Editora Papirus, Campinas/SP, 2004.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral, In: *Educação & Realidade*, vol. 30, nº 2, jul/dez 2005.

JOBIM e SOUZA, Solange, ALBUQUERQUE Elaine, D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana, In: *Bakhtiniana*, vol. 7, nº 2, São Paulo, Jul/Dez 2012.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, 13ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2012.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie, In: *Revista Teias*, Vol. 1, n. 2, UERJ – Rio de Janeiro, 2000.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira, In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

LA TAILLE, Yves. Prefácio à edição brasileira, In: PUIG, Josep M., *A construção da personalidade moral*, Editora Ática, São Paulo – SP, 1998

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes, In: *Educação e Realidade*, vol. 34, nº 3, set-dez 2009.

LIMA, Gustavo, F.C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis, In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009

LUZ, Wagner C., TONSO, Sandro. Construção de Indicadores e parâmetros de Educação Ambiental Crítica, In: *Anais do VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio de Janeiro, 2015.

MARIN, Andreia Ap. A Educação Ambiental nos caminhos da sensibilidade estética, In: *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, UFG, n. 31, vol. 2, jul./dez. 2006.

_____. Ética, Estética e Educação Ambiental, In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 22, Junho de 2007.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva, In: *Temas em Psicologia*, v. 2, nº 3, Ribeirão Preto, dez. 1994.

MELLO, Marisol B., MIOTELLO, Valdemir. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana, In: *Revista Teias*, v. 14, nº 31, maio/agosto – 2013.

MESQUITA, Afonso M., MELLO, Suely A. Metodologia para o estudo da formação de valores: uma investigação para além de Jean Piaget, In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 569-590, set./dez. 2015

ONU. *Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano*, 1972, disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>>, acessado em 10 de Novembro de 2017.

PALMIERI, Marilícia W. A., BRANCO, Ângela U. Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural, In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 11, Número 2, Julho/Dezembro 2007, p. 365-378

PASCHOAL, Jaqueline D., MACHADO, Maria C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional, In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95,mar. 2009

PAYÁ-SANCHEZ, Montserrat. Naturaleza de los valores, In: OLIVEIRA, M. J., FERREIRA, N. A. (orgs.), *Educación e Democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores*. Salvador: Bahia, EDUNEB, 2008.

_____. Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral, In: *Pensamiento Educativo*, vol. 18, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*, Editora Mestre Jou, tradução de Elzon Lenardon, São Paulo, c1932.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*, 6ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

REBOUL, O. *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*, 12ª edição, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1990.

SANTANA, Luis C., TEROSSI, M. J. Educação ambiental no Brasil: fontes epistemológicas e tendências pedagógicas, In: *Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*. ISSN 1517-1256, v. 24, janeiro a julho de 2010.

SAUVÉ, Lucie, VILLEMAGNE, Carine. La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: um desafio de formación, In: *Revista de Investigación Educativa* 21, Veracruz, julio-diciembre, 2015. ISSN 1870-5308.

SEVERINO, Antonio J. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza In: CARVALHO, I.C.M., GRÜN, M., TRAJBER, R. (orgs). *Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*, Coleção Educação para Todos, Edições MEC/UNESCO, Brasília, 2006.

SOUZA, D.A., *et al.* O óleo nosso de cada dia: uma reflexão a partir de um projeto que chega à escola. In: BONOTTO, DMB., and CARVALHO, MBSS., orgs. *Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 26-43

TIRIBA, Léa. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TONSO, Sandro. O Risco da Reflexão: tópicos para uma Educação Socioambiental. In: *Anais do II Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade - ANPPAS*, Indaiatuba/SP, 2004.

TORQUATI, Julia. Environmental Education: A Natural Way to Nurture Children's Development and Learning, In: *YC Young Children*; Vol 65, Nº 6, ProQuest Central, Nov 2010.

TREIN, Eunice S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que?, In: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

UNESCO/PNUMA. *Carta de Belgrado*, Iugoslávia, 1975, In: <<http://www.mma.gov.br/destaques/item/8066-carta-de-belgrado>> acessado em 26/06/2017

_____. *Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental*, Publicação Meio Ambiente e Desenvolvimento: Documentos Oficiais. Secretaria do Meio Ambiente – Coordenadoria de Educação Ambiental. São Paulo, 1993.

UNGER, Nancy M. Os Pré-Socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser, In: CARVALHO, I.C.M., GRÜN, M., TRAJBER, R. (orgs). *Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*, Coleção Educação para Todos, Edições MEC/UNESCO, Brasília, 2006.

VINHA, Telma P. *O Educador e a Moralidade Infantil: Uma visão Construtivista*, Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000

VYGOTSKY, Lev S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*, Martins Fontes: São Paulo, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*, Martins Fontes: São Paulo, 2010.

_____. *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes: São Paulo, 2008.

ANEXO 1

Educação Ambiental e o trabalho com valores – Ciclos de Estudos de 2016:

Carga horária total de cada ciclo: 30 horas, sendo:

- 17:30h em reuniões presenciais
- 12:30h em atividades não presenciais dedicadas à leitura de textos e redação de textos pessoais reflexivos.

CICLO I

“EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: UMA VISÃO GERAL”

Conteúdo programático:

- 1- A questão ambiental é socioambiental;
- 2- A três dimensões da Educação Ambiental;
- 3- Educação Ambiental e o trabalho com Valores;
- 4- Procedimentos para o trabalho com Valores;
- 5- Análise de propostas didáticas.

CICLO II

“EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES NA ESCOLA BÁSICA: A QUESTÃO ALIMENTAR E O EQUILÍBRIO AMBIENTAL”

Conteúdo programático:

- 1- A fome e o meio ambiente;
- 2- A Revolução verde: tecnologia e ideologia;
- 3- Sustentabilidade, cultura e alimento: o movimento Slow Food e a agroecologia;
- 4- Apropriação da natureza, conhecimento e segurança alimentar;
- 5- O modelo agrário/agrícola em questão: para além da transgenia.

CICLO III

“EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES NA ESCOLA BÁSICA: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E MEIO AMBIENTE”

Conteúdo programático:

- 1- Alimentação e meio ambiente: conexões de interesse no contexto das escolas;
- 2- Elaboração de propostas didáticas: assuntos de interesse;
- 3- Elaboração de propostas didáticas: recursos;
- 4- Desenvolvimento das atividades de ensino;

5- Avaliação das atividades: possibilidades e limites do trabalho nas escolas.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

A senhora está sendo convidada para participar de uma pesquisa a ser realizada por mim, Geise Daniele Milagres Crepaldi, RG 43.495.080-4, mestranda no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Dalva Maria Bianchini Bonotto, docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do mesmo instituto.

Pretendemos com esta pesquisa intitulada “Educação Ambiental e valores na Educação Infantil: sentidos construídos na formação continuada de professores” investigar professoras que participaram do programa de formação continuada oferecido pelo Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, buscando identificar e compreender os sentidos construídos sobre o trabalho com a temática do programa e o próprio processo de formação. Ressaltamos, como benefícios desta pesquisa, a possibilidade da mesma subsidiar estudos e programas de formação continuada de professores, com foco na Educação Ambiental para a primeira infância.

A sua participação nesta pesquisa será a de permitir que eu analise as informações prestadas pela Senhora através de filmagens de sua prática docente realizadas no ano de 2016. Além destas análises, também realizarei entrevistas, a serem gravadas em vídeo e áudio, a respeito de suas percepções e sensações sobre as reuniões do programa de formação. Pretendo analisar também as atividades reflexivas realizadas durante a formação e a temática utilizada em sua prática docente.

Os eventuais riscos em participar dessa pesquisa são os relativos à análise dos dados, ou seja, a preocupação de ser prejudicada em função das informações coletadas durante sua participação. Nesse sentido, todos os cuidados serão tomados para garantir que as análises a serem realizadas sobre as informações prestadas serão fiéis e em total respeito à sua dignidade como pessoa. O seu nome, assim como o nome de outras professoras participantes da pesquisa não será revelado. Se por qualquer motivo de ordem pessoal se sentir incomodada ou constrangida, poderá desistir de participar, a qualquer momento, da pesquisa. Se alguma situação ou pergunta mais específica causarem desconforto ou constrangimento será livre para indicar sua recusa quanto a coleta desse(s) dado(s). Se algum desconforto ocorrer em decorrência de sua participação ao longo da pesquisa, poderá/deverá comunicar-me, sendo totalmente livre para desistir e sendo a sua vontade respeitada, sem que sofra qualquer penalidade. Levando-se em conta que as participações das professoras ocorrem mediante a gravação da entrevista e que utilizaremos, para análise dos dados, um referencial que leva em conta a subjetividade e o dialogismo presente no enunciado de cada participante (Mikhail Bakhtin), é necessária para a pesquisa a gravação em áudio ou vídeo, no sentido de não perdermos dados das suas falas, o que poderia acontecer se utilizada outra metodologia. Então, a participante que não se sentir confortável com essa situação, não participará da pesquisa.

A senhora terá a garantia de esclarecimentos a respeito da pesquisa a qualquer momento, sem que isso signifique qualquer tipo de penalidade ou prejuízo financeiro, bem como não receberá qualquer forma de pagamento por sua participação.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicações e apresentações em congressos e outros tipos de eventos relacionados à Educação/Educação Ambiental/Educação Infantil, sempre mantendo as professoras pesquisadas no anonimato, ou seja, sua identidade nunca será revelada.

Se a Sra se sentir suficientemente esclarecida sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Sra e outra comigo.

Local/data: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Educação Ambiental e valores na Educação Infantil: sentidos construídos na formação continuada de professores

Pesquisador responsável: Geise Daniele Milagres Crepaldi

Cargo/Função: Mestranda (Programa de Pós-Graduação em Educação – IB –UNESP/ Rio Claro)

Instituição: Departamento de Educação- Instituto de Biociências- UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, n.1515, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para contato: fone:(19)3526-4245 e-mail: geisedaniele@yahoo.com.br

Orientação do projeto:

Professora e Pesquisadora (Programa de Pós-Graduação em Educação – IB –UNESP/ Rio Claro):

- Dalva Maria Bianchini Bonotto

Instituição: UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 20 A, n.755, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para Contato: fone:(19)3526-4245 (Departamento de Educação) e-mail: dalvambb@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O(a) _____ senhor(a), como **representante legal da criança**, fica ciente de que ele(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa a ser realizada por mim, Geise Daniele Milagres Crepaldi, RG 43.495.080-4, mestranda no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, sob a orientação da Profª. Drª. Dalva Maria Bianchini Bonotto, docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do mesmo instituto.

A seleção para que a sala desse(a)aluno(a)participe dessa pesquisa se deve ao fato de o(a) professor(a) responsável cursar um programa de formação continuada de professores oferecido pelo Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, realizado no Departamento de Educação já citado.

Pretendemos com esta pesquisa intitulada “Educação Ambiental e valores na Educação Infantil: sentidos construídos na formação continuada de professores” investigar professores que participaram do programa de formação continuada oferecido pelo Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, buscando identificar e compreender os sentidos construídos sobre o trabalho com a temática do programa e o próprio processo de formação. Esta pesquisa tem como benefício a possibilidade de subsidiar estudos e programas de formação continuada de professores, com foco na Educação Ambiental para a primeira infância.

No ano de 2016 as crianças participaram de pesquisa intitulada: “Desafios da Educação Ambiental crítica e o trabalho com valores: sentidos construídos por professores a partir de suas experiências em um programa de formação continuada”, da Profª Dª Bonotto. As aulas que falavam de Educação Ambiental foram filmadas com o intuito de analisar a prática das professoras, e para tanto obtivemos a aprovação do(a) Sr(a), que assinaram devidamente o TCLE na ocasião das filmagens. Para minha pesquisa irei utilizar as mesmas filmagens coletadas pela Profª Drª Bonotto, buscando compreender como a professora de Educação Infantil conduz suas atividades e que diálogos estabelece com as crianças a partir dos trabalhos solicitados a elas. Estes são os trabalhos comuns que ocorrem normalmente em aula e que as crianças realizam sob orientação da professora.

Os eventuais riscos em participar dessa pesquisa são os relativos à análise dos dados, ou seja, a preocupação de que a criança seja prejudicada em função das informações coletadas durante sua participação. Nesse sentido, todos os cuidados serão tomados para garantir que as análises a serem realizadas sobre as informações prestadas serão fiéis e em total respeito à sua dignidade da criança como pessoa. Se por qualquer motivo de ordem pessoal a criança ou a pessoa responsável por ela se sentir incomodada ou constrangida, poderá desistir de participar, a qualquer momento, da pesquisa. Se algum desconforto ocorrer em decorrência de sua participação ao longo da pesquisa, poderá/deverá comunicarme, sendo totalmente livre para desistir e sendo a sua vontade respeitada, sem que sofra qualquer

penalidade. Levando-se em conta que para análise dos dados utilizaremos um referencial que leva em conta a subjetividade e o dialogismo presente no enunciado de cada participante (Mikhail Bakhtin), é necessária para a pesquisa utilizar a referida gravação de áudio ou vídeo, no sentido de não perdermos dados das falas dos atores envolvidos, o que poderia acontecer se utilizada outra metodologia. Então, a criança ou seu representante legal que não se sentir confortável com essa situação, não participará da pesquisa.

O nome da criança sob sua responsabilidade, assim como o nome das demais crianças da classe que participarão da pesquisa e das professoras participantes não serão revelados, sendo assim garantidos sigilo e respeito das informações de todos os participantes da pesquisa. Caso algum participante não queira atuar na pesquisa, suas falas não serão transcritas, respeitando assim a escolha individual de cada um em participar ou não da mesma.

O(a) senhor(a) terá a garantia de esclarecimentos a respeito da pesquisa a qualquer momento e poderá indicar ou abandoná-la por parte da criança sob sua responsabilidade em qualquer ocasião, sem que isso signifique qualquer tipo de penalidade ou prejuízo financeiro, bem como não haverá o recebimento de qualquer forma de pagamento por essa participação.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicações e apresentações em congressos e outros tipos de eventos relacionados à Educação/Educação Ambiental/Educação Infantil, sempre mantendo os envolvidos com a pesquisa no anonimato, ou seja, sua identidade nunca será revelada.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Local/data: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do representante legal do(a) aluno(a)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Educação Ambiental e valores na Educação Infantil: sentidos construídos na formação continuada de professores

Pesquisador responsável: Geise Daniele Milagres Crepaldi

Cargo/Função: Mestranda (Programa de Pós-Graduação em Educação – IB –UNESP/ Rio Claro)

Instituição: Departamento de Educação- Instituto de Biociências- UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, n.1515, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para contato: fone:(19)3526-4245 e-mail: geisedaniele@yahoo.com.br

Orientação do projeto:

Professora e Pesquisadora (Programa de Pós-Graduação em Educação – IB –UNESP/ Rio Claro):

- Dalva Maria Bianchini Bonotto

Instituição: UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 20 A, n.755, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para Contato: fone:(19)3526-4245 (Departamento de Educação) e-mail: dalvambb@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP.

Dados sobre a criança participante das aulas da professora participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados sobre o responsável legal pela criança participante das aulas da professora participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____