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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A TEMÁTICA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES

CRISTIANE MAGALHÃES BISSACO

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

Março - 2017

CRISTIANE MAGALHÃES BISSACO

A TEMÁTICA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES

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

Orientadora: Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto

Março - 2017

372.357 Bissaco, Cristiane Magalhães
B623t A temática ambiental na educação infantil: caminhos para a construção de valores / Cristiane Magalhães Bissaco. - Rio Claro, 2017
203 f. : il., figs., quadros

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

1. Educação ambiental. 2. Valores ambientais na educação infantil. 3. Educação infantil. 4. Aprendizagem de valores. 5. Práticas docentes. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A temática ambiental na educação infantil: Caminhos para a construção de valores

AUTORA: CRISTIANE MAGALHÃES BISSACO
ORIENTADORA: DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

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

Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO
Departamento de Educação / UNESP/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. VALDEMIR MIOTELLO
Departamento de Letras / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

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

Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília (Videoconferência)

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

Rio Claro, 09 de março de 2017

Carinhosamente, dedico este trabalho ao meu sobrinho Daniel por me fazer participar na construção de um futuro melhor. É para você, querido!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria e discernimento.... Por me capacitar durante a caminhada...

À minha família, que sempre se faz presente, dando-me o suporte necessário para que eu me sinta amada e segura.

À Thais Cristiane Degasperi, por mediar meu ingresso ao grupo de pesquisa intitulado *A Temática Ambiental e o Processo Educativo*, junto à Unesp Rio Claro.

À minha orientadora, Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto, por aceitar meu ingresso no Programa, por acreditar que conseguiria chegar até aqui e por todo saber compartilhado.

Aos demais professores do programa de Pós-Graduação em Educação – linha Educação Ambiental da UNESP Rio Claro: Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, Dr. Luiz Carlos Santana, Dr. Luciano Fernandes Silva, Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho. Mais do que uma transformação acadêmica, vocês me transformaram como pessoa. Sou imensamente grata a todos.

Aos professores da UNESP campus Marília, Dr. Dagoberto Buim Arena e Dra. Elieuza Aparecida de Lima, que me acolheram e contribuíram, não só de forma teórica, para esta pesquisa, mas de maneira muito particular para meu desenvolvimento pessoal.

Aos amigos mestrandos e doutorandos, que suavizaram o trilhar desses quatro anos em que fui aluna do Programa, entre eles: Leiri, Liziane, Ana Clara, Danielle, Heluane, Fabiana, Marinete, Maria Aparecida, Débora, Fernando, Adriano, Rafael, Anelize, Dayane,Andrêsae Nijima. De especial maneira, agradeço aos participantes do grupo de ensino, pesquisa e extensão EA-Valores Unesp Rio Claro, que foram modificando meu olhar, tornando-o mais sensível a cada encontro.

Aos amigos da Unesp Marília, que tanto me auxiliaram em minhas dúvidas: Lizbeth, Mariana Sampaio, Mariana Prieto, Sonia, Vanessa, Maiza, Marcelo eJoão.

A Sandra Cristina Sanchez de Oliveira, por todo comprometimento e responsabilidade que assumiu diante da direção de nossa escola nos meses em que estive afastada. A você, meus eternos agradecimentos. Assim como sou grata às demais professoras e colaboradoras da casa pelo trabalho realizado, pela seriedade com que encaram a Educação Infantil e pelos laços que construímos.

Às amigas de todas as horas: Patrícia Bértoli, Elisandra Corte, Marister Falleiros, Deise Machado, Ana Claudia Bonachini e Simone Segura, pelas trocas nos diálogos, pelas preocupações demonstradas em relação ao meu bem-estar, por toda a nossa cumplicidade.

Às professoras e diretoras que permitiram meu ingresso, para que a pesquisa pudesse ser realizada nas escolas, não menciono seus nomes por questão de sigilo, para preservar suas imagens, mas sou imensamente grata pelo modo como fui acolhida.

Ao meu pai, Nélson Luís Bissaco, pela digitação de todos os fichamentos realizados.

Ao Breno, Celina, Patrícia e Janaina, pelo auxílio prestado com a transcrição parcial de algumas das gravações.

Sou grata à Prefeitura Municipal de Araçatuba, por possibilitar meu afastamento, durante dezoitomeses, para cursar as disciplinas e participar de eventos acadêmicos.

Agradeço aos professores, Dr. *Valdemir Miotello e* Dra. Elieuza Aparecida de Lima, pelas valiosas contribuições dadas durante o exame de qualificação.

Agradeço à Sandra Baldessin pela revisão gramatical, sintática e de estilo, além da normalização exigida.

Enfim, sou grata aos professores Dr. *Valdemir Miotello, Dra. Maria Aparecida de Mello,* Dra. Elieuza Aparecida de Lima e Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa.

Mesmo assim não custa inventar uma nova canção
Que venha nos trazer sol de primavera
Abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor só nos resta aprender...
(Beto Guedes - Sol de Primavera)

RESUMO

Esta pesquisa se configurou em consonância com um olhar teórico no qual o conceito de criança é definido como um ser sócio-histórico, capaz de aprender desde muito pequeno e que, além de conhecimentos, constrói simultaneamente sua própria moralidade, sendo capaz de atribuir valores às questões pertinentes à temática ambiental. Desse modo, com o objetivo de construir sentidos sobre as práticas docentes de Educação Ambiental, procedi com gravação audiovisual, transcrevi e analisei os diálogos realizados entre sete professoras do sistema municipal de Araçatuba - SP e suas crianças, com faixa etária entre 4 e 5 anos, em que a temática ambiental foi apresentada, observando os valores evidenciados nessas práticas. A pesquisa contemplou um olhar para as práticas docentes – ações diretas de professores com crianças em idade pré-escolar e os diálogos decorrentes dessas ações, tendo como perguntas que nortearam o caminho desta pesquisa: a) Que sentidos são construídos a partir dessas práticas docentes? e b) Quais as possibilidades e limites dessas práticas docentes para a construção de valores voltados ao meio ambiente? Foi possível agrupar as práticas das sete professoras em três formas de Educação Ambiental, com sentidos específicos, quais sejam: a) pragmática, b) estética e c) meramente como ensino do eixo Natureza e Sociedade. No primeiro grupo se inseriram quatro professoras, que trataram de problemas ambientais visando ações e não desperdício para seu enfrentamento. Três delas trataram da questão do lixo e a sua reciclagem (P1, P3 e P7), e uma delas enfocou a questão da água e seu consumo (P2). No segundo grupo estão as propostas de duas professoras (P4 e P6). P4 direcionou sua ação para a elaboração de um jardim "para que os insetos tivessem onde viver". P6 direcionou-se para a produção de mudas de árvores frutíferas, ambas enfatizando a experiência sensorial junto às crianças. No terceiro grupo se inseriram as ações pedagógicas de P5, a qual apresentou como tema norteador de sua proposta "animais domésticos e animais selvagens", explorado sob o sentido de "conhecer para preservar". Pude perceber que os dados apontam para os limites do docente da Educação Infantil em romper com a hegemonia dos discursos ambientais mais conservadores e antropocêntricos, sendo que apenas P4 consegue realizar um trabalho em que o ser humano não é o centro de interesse. Esses dados parecem indicar a necessidade de direcionar espaços de formação em Educação Ambiental que considerem as perspectivas mais críticas.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Educação Ambiental. Aprendizagem de Valores. Práticas Docentes.

ABSTRACT

This study was conducted in accordance with a theoretical concept of the child as a socio-historical being, capable of learning since their early age and concurrently of constructing knowledge and their own sense of morality, as well as becoming able to confer value to matters such as those pertaining to environmental themes. Thus, aiming at constructing meanings of teaching practices for Environmental Education (EE), I observed, audiovisual recorded, transcribed and analyzed the dialogs between seven pre-school teachers and their students, aged 4-5, at the municipal school system in the city of Aracatuba - SP, when environmental themes were presented and focused on the values underlined in their practice. Under the light of teaching practices, the direct actions of teachers towards their pre-school students and the dialogs resulting from such actions, this study pondered the following research questions: a) Which meanings have being constructed from those specific teaching practices? and b) Which are the possibilities and limitations of those same teaching practices for the construction of environmental values? It was possible to group the seven teachers' practices under three different forms of EE with specific meanings: a) pragmatic, b) aesthetic and c) merely as the teaching of Nature and Society. The first group includes four teachers who dealt with environmental issues intending to face them with actions and not waste. Three of them specifically treated the problem of garbage and recycling (P1, P3 and P7), and one of them focused the problem of water and its depletion (P2). The second group comprehends two other teachers' proposals (P4 and P5): P4 directed her action to the creation of a garden "so that insects have a place to live in"; and P6 directed her action to the production of fruit tree saplings. Both of them emphasized the sensorial experience with the children. The third group includes the pedagogical actions of only one of the teachers (P5) who presented "domestic and wild animals" as a north for her proposal, exploring the idea of "knowing in order to preserve". I observed that the data pointed at the limitations of Child Education teachers in breaking with the hegemony of most conservative and anthropocentric environmental discourses, considering only P4 could develop the kind of work in which the human being was not the center of interest. The results seem to indicate the need for creating places for developing EE where more critical perspectives are considered.

Keywords: Education. Child Education. Environmental Education. Learning of Values. Teaching Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Perfil pessoal dos sujeitos de pesquisa 81
Quadro 2 - Formação acadêmica dos sujeitos de pesquisa 82
Quadro 3 - Formação específica para a temática ambiental 83
Figura 1 - Localização das escolas participantes 86
Quadro 4 - Plano de atividade de cada professora 95
Quadro 5 - Produção de dados 103
Quadro 6 - Metodologias utilizadas para o trabalho com a temática ambiental na EI 108
Quadro 7 - Projetos desenvolvidos na UE que envolvem uma discussão ambiental 109
Quadro 8 - Relação que as crianças estabelecem com os projetos ambientais 110

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
1 INTRODUÇÃO 15
2 ARCABOUÇO TEÓRICO 25
2.1 Proposta de enfrentamento à chamada Crise Civilizatória: humanismo, criticidade, emancipação e responsividade 26
2.2 Educação Infantil: um olhar diferente à criança 40
2.3 Temática ambiental e processo educativo 55
2.4 Educação em Valores 66
3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA 77
3.1Participantes da Pesquisa 79
3.1.1Perfil das Professoras Participantes 81
3.2 Contextualização das Escolas Municipais 83
3.2.1 Contextualização das Salas Referências 89
3.3 Produção e análise dos dados 94
3.3.1 Planos de atividade 94
3.3.2 Videogravação das atividades 101
3.3.3Análise de dados 103
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS 105
4.1 Entendimento das Professoras sobre Meio Ambiente e Práticas Pedagógicas 105
4.2 Os planos de atividades postos em prática 111
4.3 Os sentidos construídos a partir dos diálogos entre as professoras e as crianças 120
4.3.1 Uma EA mais pragmática 120
4.3.2 Uma EA mais estética 139
4.3.3 EA ou Ensino do eixo Natureza e Sociedade? 155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 163
REFERÊNCIAS 168
Anexo 1 - Plano De Atividades Educação Infantil 183
Anexo 2 - Plano De Atividades Educação Infantil (P1) 184
Anexo3 - Plano De Atividades Educação Infantil (P2) 187
Anexo 4 - Plano De Atividades Educação Infantil (P3) 189
Anexo 5 - Plano De Atividades Educação Infantil (P4) 191
Anexo 6 - Plano De Atividades Educação Infantil (P5) 195
Anexo 7 - Plano De Atividades Educação Infantil (P6) 198
Anexo 8 - Plano De Atividades Educação Infantil (P7) 202

APRESENTAÇÃO

Minha mãe era professora do antigo ensino primário, e, com o meu nascimento, se afastou das salas de aula, o que sou imensamente grata, pois sua presença atenta e carinhosa me fez quem sou. Quero enfatizar que me tornei uma boa leitora, pois, tive em casa os exemplos de meu pai e minha mãe que sempre deixaram ao meu alcance estantes de livros diversos, possibilitando que eu me maravilhasse com as leituras infantojuvenis, mesmo antes de ter domínio de leitura e escrita.

Em casa, durante minha infância, ainda existiam caixas de giz, e minha mãe conta que, desde muito pequena, havia em mim o desejo de ser professora. Assim, minha história como professora tem início aos oito anos, quando ganhei minha primeira lousa e ficava dando aulas para meu irmão mais novo. Essa brincadeira de *escolinha* durou até meus onze anos, mas estava certa de que seria professora. Defendo, aqui, a própria vida como uma eterna escola, aprendemos e ensinamos constantemente, desde amarrar cadarço, descascar laranja, subir em árvores, assoviar, andar de bicicleta sem rodinhas etc....

Aos dezesseis anos, havia a possibilidade em vez de cursar o Ensino Médio regular, cursar o Ensino Médio profissionalizante, antes chamado de magistério. Meu pai não autorizou que tal escolha fosse feita naquele momento, alegava que eu precisava me preparar em todas as áreas do conhecimento, para que, no momento do vestibular, se mantivessem abertas todas as opções de carreiras, e justificava que professores eram mal remunerados. O que nem eu sabia, era que com o passar do tempo minha vida não dependeria mais de autorizações...

Pelo fato de meu pai ser oficial da Aeronáutica, e ser nomeado como Adido Militar em Assunção - Paraguai, tivemos que nos mudar, permanecendo nesse país por dois anos (1992-1993). Esse acontecimento me beneficiaria de duas maneiras. Uma delas por aprender a língua espanhola e poder associar que meu aprendizado esteve, por muito tempo, intimamente ligado às minhas práticas pedagógicas, como algo arraigado, mas que, com o passar da vida e por meio de processos reflexivos e entendimento de outros referenciais teóricos, isso foi se modificando. A outra delas, por ter tido minhas primeiras experiências como professora particular de língua portuguesa, tanto com o professor de História do colégio onde estudei, como, também, com uma colega argentina, filha de outro Adido Militar. Minhas aulas, à época, eram sequenciadas por elementos gramaticais e lexicais isolados, desconectados de qualquer contexto textual, trabalhava com listas sem nenhuma intencionalidade que não fosse a de decorar. Era o modelo que eu tinha em mente, era assim que eu havia sido exposta a

outra língua. Foram minhas primeiras experiências remuneradas e, no decorrer do processo, pude, baseada em outros elementos, elaborar a autocrítica e preparar aulas mais interativas e contextualizadas.

Ao voltar para o Brasil, em 1994, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, se cogitava a integração do Brasil com outros países do Cone Sul, o que foi, mais tarde, chamado de Mercosul. Esse evento impulsionou as pessoas a aprenderem a língua espanhola como língua estrangeira, e esta foi ganhando espaço em nosso território, o que podia ser percebido pela quantidade de músicas em língua espanhola tocadas nas FMs nacionais.

Desse modo, cabe evidenciar que cursei o Ensino Médio Regular, mas, em 1995, tive oportunidade de cursar o tão esperado magistério em uma escola estadual na cidade em que vivo desde então. Isso porque a minha documentação escolar, traduzida para que eu ingressasse ao Ensino Superior, não ficou pronta a tempo, e com meus documentos do Ensino Fundamental II (que estavam todos em português) foi possível que eu me matriculasse no antigo Magistério. Em 1996, ingressei no curso de Letras em uma Instituição de Ensino Superior particular, na mesma cidade. Fiz os dois cursos paralelamente, e reforço que por meio dos estágios, tive a certeza de que queria estar entre as crianças e os jovens, era onde me sentia mais feliz.

Minha experiência como professora de língua espanhola antecede meu ingresso no curso de Letras. Aliás, meu ingresso no curso foi ainda mais motivado por atuar como professora de língua estrangeira - espanhol - sem qualquer noção de didática e prática pedagógica. Desde 1995, muitas portas se abriram para que eu pudesse atuar como professora de língua espanhola, mesmo em colégios particulares ou centro de línguas que dispensavam a exigência de qualquer formação, simplesmente pelo fato de eu ter vivência com a língua, e durante quinze anos atuei nessas instituições.

Naquele momento, meu trabalho envolvia adaptar materiais didáticos voltados para o ensino de língua inglesa, transformando-os em materiais de ensino de língua espanhola: fotocopiava, recortava, aproveitava desenhos e digitava novos diálogos, fazendo sempre montagens que consistia no único *método* ao meu alcance. Concluir o curso de Letras me possibilitou fundamentar minha prática, e despertou em mim a vontade de cada vez buscar mais por conhecimentos que fossem preenchendo as lacunas que existiam em minha formação inicial. Participei de muitos cursos voltados para o aperfeiçoamento de minha atuação docente, tanto no país como fora dele, conseguindo, efetivamente, minha proficiência em língua espanhola.

Com essa preocupação mais marcante em relação ao ensino de língua estrangeira é que integrei como discente no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, tanto no mestrado (2002-2004) como no doutorado (2006-2010), direcionando meu olhar nas duas pesquisas para as questões sobre interação em sala de aula de língua estrangeira - espanhol. A primeira, na perspectiva da formação do professor reflexivo; a segunda, na perspectiva da elaboração e aplicação de atividades embasadas na Linguística de Corpus.

Devo informar que, durante esse percurso, cursei a graduação em Pedagogia, o que me possibilitou ser aprovada em concurso municipal para o cargo de Diretora de Escola. Desse modo, desde 2009 atuo como gestora em escolas de Educação Infantil, o que me fez direcionar o olhar para a aquisição da língua materna com crianças de seis meses a três anos, realizando pesquisas voltadas para as práticas de leitura para essa faixa etária.

Concomitante a isso, como o município em que atuo como diretora se pauta diretamente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), aprendi a olhar para as práticas das professoras nos seis eixos do conhecimento apresentados no documento. A partir desse olhar, as questões relativas ao espaço começaram a me preocupar desde 2011, quando percebi, junto ao corpo docente, por meio de leituras em momentos de estudo, a necessidade de atividades em espaços externos (GOLDSCHMIED; JACKSON , 2006), mesmo com as crianças sendo tão pequenas.

Nos anos de 2011 e 2012, ainda na mesma unidade escolar, presenciei as crianças plantando árvores junto com as professoras, vendo de perto os animais de jardim por meio de binóculos confeccionados com rolinhos de papel higiênico pelas professoras. O parque foi revitalizado, com areia, árvores e brinquedos, e um quiosque foi construído junto à comunidade na área externa. Tudo possibilitava à criança se maravilhar com o meio natural. Aprendemos, nós adultos, a admirar inclusive os dias chuvosos, em vez de provocar sensações de medo em nossas crianças.

Desde 2013, além de passar a integrar como discente o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Rio Claro, também me removi para uma escola que atende crianças de até cinco anos de idade. As transformações pessoais por mim vivenciadas, desde esse ano, transcendem às profissionais, às acadêmicas; são transformações no meu interior, no meu modo de perceber o mundo e a vida.

A Educação Ambiental, que eu acreditava promover em projetos interdisciplinares nos anos em que atuei como professora no Ensino Fundamental II, estava *longe* da Educação Ambiental que defendo aqui. Aprendi que existem vários modos de realizar essa discussão

ambiental, desde modelos mais conservadores até os modelos mais críticos. Aprendi que as questões sociais devem ser abarcadas em uma discussão que se proponha ambiental. Aprendi que estamos tão submersos em um modo de viver capitalista que nos resulta muito difícil desprender o nosso olhar em direção a questionar o que está posto e as coisas como são.

Esta pesquisa é fruto dessa transformação. Nela, compartilho minhas crenças, meus suportes teóricos, minha admiração por essas professoras que fazem da Educação Infantil o cartão de visitas para o acesso ao conhecimento, aos valores e à nossa própria participação como agentes de mudança, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas ao meio ambiente.

1 INTRODUÇÃO

Parto da reflexão sobre como se dão nossas relações, como seres humanos, com todos os seres, vivos e não vivos, que constituem o planeta Terra. Observo que somos tomados, no dia a dia, pela ânsia de consumir, de estar na moda, e isso pode conduzir ao estabelecimentode relações superficiais com outros humanos, baseadas no individualismo e na competição. Não é incomum que os seres pensantes da natureza se arroguem uma superioridade sobre os outros seres, visando, incansavelmente, satisfazer suas próprias necessidades.

Assim, noto quetemos vivido, de modo inconsequente, à base da exploração de todo e qualquer ser ou recurso da natureza, promovendo uma coisificação de toda nossa relação com a vida eexperimentando uma crise nessa relação homem e tudo que o rodeia, em busca de sobreviver.

Os cenários contemporâneos expõem o uso desenfreado de recursos naturais e a desigualdade social resultante de uma economia de acumulação que, por sua vez, é alimentada por uma sociedade que valoriza o consumo desnecessário como padrão de qualidade de vida. Para ter sentido de existência, a sociedade do consumo cria necessidades banais para comprar, consumir, gastar, substituir e descartar, em uma escala cada vez mais crescente. Esse círculo vicioso privilegia populações de consumidores que constituem uma classe representada por apenas 20% da população mundial, a qual utiliza 80% dos recursos naturais do planeta (FÓRUM GLOBAL, 1992).

Esse panorama não é exclusivo do universo adulto. As crianças também tornam-se consumidoras desde muito cedo. Antes que possam ser entendidas como sujeitos de direitos, são compreendidas como seres que têm direito de consumir, sendo alvo fortemente marcado por campanhas publicitárias, principalmente as específicas de canais fechados, destinados ao público infantil. Nessa esteira de discussões, Castro (1998, p. 50) recomenda que é preciso "distinguir o que existe de massificante e assujeitador na cultura do consumo, e o que pode servir para garantir outras e mais adequadas formas de cidadania".

Percebo, então, que o consumo é um dos problemas detectados nas relações humanas e dos homens em sua relação com a natureza, e esses problemas precisam ser enfrentados. Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA), surgidana década de 1960, tem o intuito de direcionar um olhar às "preocupações com as perdas da qualidade ambiental" (TOZONI-REIS, 2008, p. 1).

Desse modo, antes de explicar a proposta desta pesquisa,devo trazer, nesta Introdução, uma série de dados históricos que encaminharam a EA como área de interesse social, inclusive científica, optando, no caso desta tese, por uma vertente Crítica de Educação (ADORNO, 2003).

Grün (1996) aponta a criação da bomba como artefato bélico, durante a segunda guerra mundial, dando provas de que o homem conquistara o poder de destruir-se e às demais espécies da Terra, como um dos fatos que dá início ao ambientalismo contemporâneo. Em consonância com essas ideias, Reigota (1994) aponta que o essencial da questão não é somente a sobrevivência da espécie humana, mas a possibilidade de sobreviver sem cair em um estado inútil de existência.

Cronologicamente, em 1972, em Estocolmo (Suécia) houve a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, em que a Educação dos indivíduos "foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais". Em 1975, em Belgrado (Iuguslávia) foi realizado o Seminário Internacional sobre EA, em que se discutiu "a necessidade de se desenvolverem programas de Educação Ambiental em todos os países-membros da ONU". Em 1977, em Tbilisi (URSS) ocorreu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, considerada "o primeiro grande evento internacional acerca da Educação Ambiental". Em 1987, a Conferência de Moscou (URSS) também dedicou-se "às discussões sobre a Educação Ambiental" (TOZONI-REIS, 2008, p. 2-3).

No Brasil, apesar de haver ações voltadas para a discussão das questões ambientais desde a década de 1970, destaco, por seu significado no cenário internacional, a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92, em que a EA foi abordada no *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, documento produzido a partir das reflexões do evento, que tem como um dos objetivos fomentar que todas as formas de conhecimento sejam valorizadas, já que são produzidas socialmente. Do documento, destaco o excerto que defende que a EA "deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana" (FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992).

Desde então, as reuniões realizadas com a finalidade de promover a EA têm como uma das características principais a participação social no planejamento e desenvolvimento dessas atividades, porque elas implicam em ações participativas. Para Cascino (1999), essas reuniões deixaram, como marca registrada, a tentativa de se criarem novas formas de ler os processos de formação das cidadanias e das maneiras de educar as futuras gerações.

Cabe destacar que não há, até os dias atuais, um consenso identitário sobre o que seja Educação, e o mesmo ocorre em relação à EA, isso porque cada indivíduo apresenta entendimentos diferentes sobre o que seja meio ambiente, de como se dá a relação homem-natureza e do que deve abarcar a EA, e não se tratam de conceitos únicos, fechados. Carvalho, I.C.M (2001, p.54) coaduna com essas ideias, afirmando que "as condições do percurso da própria EA apontam para a sobreposição das marcas de um movimento social e as de uma esfera educativa epistemologicamente fundamentada e institucionalmente organizada".

No âmbito do país, aponto um documento implementado na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a), que apresentou, devido à necessidade de embutir essas discussões nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, cinco temas transversais: saúde, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente. Por meio desse documento, constituiu-se um caminho metodológico destinado à EA, surgindo novos questionamentose direcionamentos nas instituições educacionais em que a proposta foi implementada (CASCINO, 1999; LOUREIRO, 2004).

Nessa mesma direção, Pardo-Díaz (2002) argumenta que a Educação é a chave para renovar os valores sociais, desenvolvendo uma consciência e um comprometimento que possibilitem a mudança, desde as pequenas atitudes individuais até à participação e o envolvimento na resolução dos problemas mundiais. Além disso, Gonçalves (2011, p.12) afirma que não há setor do agir humano em que "ocorram lutas e reivindicações que o movimento ecológico não seja capaz de incorporar".

Pontuo,igualmente,que as questões relacionadas ao meio ambiente são asseguradas aos cidadãos pela Constituição Federal, art.225, a seguir:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Ora, se compete à "coletividade o dever de defender e preservar o ambiente ecologicamente equilibrado", é papel da escola promover espaço para a discussão e conscientização dos educadores e dos aprendizes.

Parece-me que a questão ambiental deve, nessa perspectiva, abarcar diversos campos do saber, já que diz respeito ao "modo como a sociedade se relaciona com a natureza" (GONÇALVES, 2011, p. 139). Isso significa entender que as relações sociais são mediadas, simbolicamente, por meio de "normas, valores e objetivos histórico-culturalmente instituídos e instituintes" (GONÇALVES, 2011, p. 138).

Enfatizo, nesta tese, que essa Educação deve ter início desde a mais tenra idade, decorrendo daí a fundamental ideia de que turmas da Educação Infantil sejam envolvidas nesse tipo de proposta, o que me motiva a refletir, também, sobre esse momento da escolaridade.

O conceito de infância que defendo aqui está pautado na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas - ONU, documento de 1989 que concebe a criança como sujeito de direitos, incluindo o de expressar sua vontade e de participar da sociedade.

Segundo Tonucci (2005, p.16), a criança é "uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo", devendo a escola "propor as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades".

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil (EI) aponta que "atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido" (BRASIL, 2006, p.8).

Também, a Resolução CNE/CEB nº 05/09, em seu artigo 8º, destaca como objetivo principal da EI promover o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Desse modo, apóio-me em concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a constituição do ser.

Decorre da argumentação acima a ideia deste estudo, que é a de possibilitar a transformação dos indivíduos em seres mais conscientes de suas ações, para se pensar em uma Educação Ambiental que não fique restrita aos muros da escola, mas que os transpasse.

Parto do pressuposto de que a criança é um ser histórico, social e político, "que encontra no outro parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir o espaço que a cerca", sendo a linguagem relevante nesse contexto (SANTOS; LEONOR, 2011, p. 207).

Para Sarmento (2005, p.371), pautado na Sociologia da Infância, a infância é uma "categoria social do tipo geracional" e a criança é um "sujeito concreto que integra essa

categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.”.

Com isso, educar, na infância, significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades das crianças de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso infantil aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A partir desse entendimento, proponho o entrelaçamento da EA e da EI, concordando com Ribeiro e Profeta (2004), que apontam como resultado de sua pesquisa a necessidade da EA na EI.

Rodrigues (2011, p. 169) destaca “as importantes sinergias possíveis entre a Educação Ambiental e a Educação Infantil”. Entretanto, o autor se apoia em Ruffino (2003) para apontar como um problema a ser enfrentado o fato de a maioria dos professores na EI ainda trabalharem com abordagens mais tradicionais de EA, muitas vezes, utilizando materiais prontos que não atendem às necessidades locais, o que quase sempre remete a uma prática não significativa para o aprendiz.

Desse modo, é fundamental compreender que em práticas socioculturais concretas como: brincar com companheiros, investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade, realizar atividades de autocuidado, apreciar uma apresentação musical, desenhar, participar da recontagem de contos de diferentes tradições, encenar uma história, antecipar formas de escrita, e muitas outras - as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que os modificam (SÃO PAULO, 2007).

Diante disso, ressalto os dados obtidos por Carvalho (2010), que permitem apontar algumas áreas silenciadas nos trabalhos apresentados no EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, no período de 2001 a 2007, quais sejam, processos formativos de professores para o trabalho com a temática ambiental especificamente voltado para a EI e para a EJA - Educação de Jovens e Adultos. Os apontamentos de Carvalho (2010) revelam escassez na produção acadêmica voltada para a formação de professores em Educação Ambiental para a Educação Infantil, uma escassez no entrelaçamento entre essas duas grandes áreas do conhecimento, quais sejam a EA e a EI, justamente o que se propõe este estudo.

Cabe informar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI – Resolução CNE/CEB n^{o}5, de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 3º concebe “o Currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico", de forma que se promova seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).

Por meio desse documento, que possui caráter mandatório e é orientador da política de formação de professores e da política de planejamento e avaliação na EI, há um direcionamento para que o patrimônio ambiental seja articulado com as práticas vivenciadas pelas crianças pequenas, o que também é proposto por Carvalho (2006), na busca por uma prática de EA que seja intencionalizada e coerente, e que se torna objetivo desta investigação, qual seja, observar e analisar práticas educacionais organizadas, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas.

Ao considerar, como apresentado anteriormente no artigo 3º, para a EI, a necessidade do trabalho com "práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico", (BRASIL, 2009), me proponho a entrelaçar a essa normativa a proposta de Carvalho (2006). Para esse autor, o trabalho com a EA - independente de faixa etária - deve contemplar três dimensões (conhecimento, valores éticos e estéticos e a participação política). À dimensão do conhecimento cabe debater conteúdos e conceitos relativos à temática ambiental; que são somados à dimensão valorativa, que está ligada a questionamentos e revisões, visando possíveis mudanças de valores éticos e estéticos; que se somam à dimensão da participação política, por meio da qual são efetivadas ações individuais e coletivas, "que possibilitem o exercício, tanto da cidadania, quanto das formas democráticas de influir e propor políticas para a Educação e o meio ambiente" (CINQUETTI;CARVALHO, 2004, p. 162). Ressalto, pois, que as dimensões devem ser apresentadas de forma articulada.

Reconheço que a proposta trazida por Carvalho (2006) sobre as dimensões da EA comunga diretamente com as DCNEI (BRASIL, 2009), já que, em seu artigo 6º, ficam evidentes os princípios norteadores das propostas pedagógicas de EI, sendo eles: a) éticos (autonomia, responsabilidade, cooperação, respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades), b) políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática) e c) estéticos (sensibilidade, criatividade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) (BRASIL, 2009).

Cabe ainda destacar que, ao analisar as práticas docentes, evidencio dois conceitos que precisam caminhar de mãos dadas, dois valores, quais sejam, a autonomia e a cooperação, por se tratarem de dois princípios norteadores da proposta educacional municipal da cidade em que a pesquisa é realizada e por ser um objetivo a ser alcançado dentro das propostas de

Natureza e Sociedade na EI (BRASIL, 1998b), criando condições para que uma criança seja capaz de escolher e tomar decisões e que ao mesmo tempo saiba se relacionar com o outro e com o meio, ou seja, saiba compartilhar, saiba resolver conflitos por meio do diálogo colaborativo. Isto é, esses conceitos não remetem a seres monológicos, mas, sim, seres que por meio da interação vão se constituindo e vão atuando em defesa de todas as formas de vida, a humana e a natural também. Afinal, para Ponzio (2010a, p. 37) "a palavra mais monológica não é senão o grau mais baixo de alusão à palavra do outro".

Assim, evidencio esses dois conceitos como relevantes não só na formação das crianças, mas na formação do homem como sujeito, e atrelo essa discussão ao apontado por Mussarelli (2014, p. 37) sobre a alteridade e a identidade como constituidoras do sujeito, quem sugere que cabe alterar o papel do *eu* para *o outro*. Na mesma direção, Faraco (2003, p.80), reconhece que o homem vai se constituindo, discursivamente, nas múltiplas relações com o "mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas". Isto é, "cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro" (FARACO, 2003, p. 83). Reitero, então, que cabe compreender que, apesar de únicos e responsáveis, não somos seres egoístas, para tanto, me apoio em Gomes (2014) que discute a não indiferença para com o outro enquanto nos constituímos. Assim, "a vida é uma relação constante de interações de encontros, de conversas, falas, brigas, discussões" (GOMES, 2014, p. 11).

Miotello e Moura (2013, p.53-58), ao tratarem da questão da alteridade, evidenciam dez pontos importantes: a) "o outro é também uma pessoa, e é também mais que uma pessoa"; b) eu me constituo de fora para dentro por esse outro que "também é possuído pelo ponto de vista dos outros"; c) "os outros humanos e as coisas humanizadas me humanizam e constituem minha humanidade"; d) "toda relação é sempre uma interação"; e) "sem o diferente não sou"; f) o outro me modifica, me reconstrói; g) o "signo é uma balança onde peso o mundo, atribuo valor, defino, valoro"; h) só é possível viver em "comum-união"; i) minha completude me faz buscar o outro, só no outro me completo e j) constituo-me nesse contexto específico: aqui e agora.

Desse modo, pontuo, fundamentada em (GARMS, 2005), que a autonomia está relacionada à capacidade que a criança adquire para assumir iniciativas e alcançar, gradativamente, independência em relação ao adulto. E que sendo compreendida juntamente com a cooperação, com a importancia do outro, com a alteridade, pode trazer bons frutos nas práticas de EA.

Nesta tese aprofundo a questão dos valores, enfatizando aqueles que estão diretamente ligados à questão ambiental e implicam na relação dos indivíduos entre si e com os outros seres com os quais compartilham o planeta: o valor da vida; da diversidade cultural; das diferentes formas do conhecimento; da sociedade sustentável e da vida participativa (FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992).

Tais valores visam ao enfrentamento dos problemas socioambientais presentes na atualidade, mas nem sempre combatidos. Compreendo que a possível edificação de uma sociedade mais justa, tanto em seus aspectos sociais, como ambientais, precisa implicar a discussão entre os homens sobre valores como "responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos a participação em um processo democrático e autônomo, nessa construção" (BONOTTO, 2008, p. 299).

Minha preocupação é a de que os valores não sejam impostos, e sim construídos por meio de uma ação colaborativa e dialógica, pois entendo a Educação Moral com o objetivo prioritário de construir personalidades autônomas (PUIG, 1998a). Não concebo a Educação Moral como aquela que enquadra as crianças em determinados padrões morais, ao contrário, concordo com Nucci (2000, p. 85), que defende que as crianças sejam conduzidas para que saibam se posicionar diante de escolhas e dilemas, ou seja, que desenvolvam a habilidade de utilizar-se de um "ponto de vista moral crítico", que sejam, de fato, autônomas.

Ao considerar essas reflexões, me volto para a figura do professor, imprescindível para a concretização de práticas que incorporem os aspectos ressaltados. De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (1998), por meio das atividades mediadas pelo professor, a criança é capaz de desenvolver conhecimentos, valores, habilidades e construir uma imagem de si mesma.

Logo, as práticas docentes que proponho estudar, aqui, devem ser permeadas pelo diálogo e visar à autonomia do educando em relação aos valores, isto é, devem criar condições para que o sujeito saiba julgar criticamente a realidade, sendo o diálogo e a autonomia "condições básicas para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas" (PUIG, 1998b, p.21). Devo, ainda, destacar que uma proposta dialógica de ensinar-aprender traz consigo a prática do respeito mútuo, da cooperação e, principalmente, da reflexão crítica.

Tal processo educativo articulado encontra respaldo em Jacobi (2005) que privilegia o diálogo e a interdependência de distintas áreas do saber, já que, o exercício da cidadania se baseia em práticas interativas e dialógicas visando à construção da autonomia e da liberdade responsável e desenvolvendo "ações de integração social, conservação do ambiente, justiça

social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade atual" (JACOBI, 2005, p. 246).

As questões de ensino e de aprendizagem que expus, permeiam a observação de práticas valorativas voltadas à temática ambiental na EI, isto porque, como apontado por Duhn (2012), dentro de uma perspectiva teórica de infância, é fundamental que os educandos assumam postura crítica para trabalhar questões referentes à sustentabilidade ecológica – local e global, ou seja, que sejam sujeitos engajados.

A pesquisa aqui apresentada encontra justificativa em Grün (1996, p.22) que afirma que deveria ser "parte de uma Educação Ambiental proceder a uma tematização a respeito dos valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza", bem como, "estudar o processo de afirmação e legitimação de tais valores". Desse modo, a tese visa analisar o trabalho docente voltado às temáticas ambientais com crianças de faixa etária de quatro e cinco anos de idade, possibilitando ou não a construção de valores.

Direciono meu olhar para as ações de sete professoras de EI que estando, previamente, vinculadas a um processo de formação em serviço voltado para a EA e sua dimensão valorativa, concordaram que suas práticas docentes fossem observadas e analisadas. Entendo que, por meio dessas professoras, bem como das demais interações ocorridas em outros espaços sociais, a criança vai construindo sua relação com conhecimentos e valores.

Considero importante ressaltar que o fio condutor para a observação das práticas educacionais é a linguagem, que pode ser entendida como algo que se constrói com base nas relações sociais situadas no tempo e no espaço (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009), o que tem sido defendido por mim (BISSACO, 2004). Para tanto, analisa-se alinguagem nas interações em práticas docentes entre educadoras e crianças, a fim de construir sentidos nos diálogos que abarquem as questões valorativas entrelaçadas às questões ambientais com crianças de até cinco anos de idade.

Cito Degasperi (2012), que aponta a EA como contribuição para a transformação da relação sociedade-natureza. Sua pesquisa enfoca o conteúdo valorativo, reconhecendo a necessidade de refletir sobre os valores que regem essa relação. Para isso, apoia-se no importante papel do diálogo e das enunciações na aprendizagem e formação humana, bem como para a produção de sentidos. Sob uma abordagem qualitativa, a autora investiga as práticas de professores participantes de um curso de formação continuada, voltado à EA e ao trabalho com valores, procurando identificar a abordagem utilizada e alguns dos sentidos produzidos nessas práticas. A autora afirma constatarnas práticas um trabalho explícito com valores, por meio de atividades com procedimentos específicos para o trabalho nessa

dimensão, assim como por meio dos diálogos na intencionalidade dos enunciados dos professores. Minha pesquisa está diretamente ligada à linha de pesquisa em que o estudo supracitadose insere, cabendo diferenciar que Degasperi (2012) identificou práticas de professores de Ensino Fundamental II, enquanto meu objetivo é identificar as práticas existentes em contextos de EI, ambas em contexto público.

Assim, partindo do problema de pesquisa que consiste na lacuna existente na área de conhecimento e materiais produzidos que tratem da EA na EI em uma perspectiva valorativa, o que se objetiva, de fato, com essa investigação, é construir sentidos sobre as práticas docentes a partir da observação e transcrição dos diálogos realizados entre professores e crianças de quatro e cinco anos de escolas de EI públicas, em que a temática ambiental é apresentada, observando os valores evidenciados nessas práticas. Isto é, a pesquisa contempla um olhar para as práticas docentes – ações diretas de professores com crianças e os diálogos decorrentes dessas ações.

Eis as perguntas que norteiam o caminho desta pesquisa:

1. Que sentidos são construídos a partir dessas práticas docentes?

2. Quais as possibilidades e limites dessas práticas docentes para a construção de valores voltados ao meio ambiente?

Esta investigação se configura em consonância com um olhar teórico no qual o conceito de criança é definido como um ser sócio-histórico, capaz de aprender desde muito pequeno e que, além de conhecimentos, constrói simultaneamente sua própria moralidade, sendo capaz de atribuir valores às questões pertinentes à temática ambiental.

Apresento a tese em cinco capítulos, sendo esta Introdução enumerada como capítulo um. No segundo capítulo, trago o arcabouço teórico que embasa as discussões referentes à criança, infância e Educação Infantil; à temática ambiental e Educação Ambiental e, finalmente, da Educação Moral como enfrentamento à chamada crise civilizatória. No terceiro capítulo, descrevo o caminho metodológico da pesquisa. No quarto capítulo, analiso as práticas docentes à luz do referencial apresentado. Por fim, apresento o quinto capítulo com as considerações finais seguido das referências bibliográficas e dos anexos.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO

O processo de intervenções no meio ambiente, aliado a um sistema econômico excludente, conduziu a uma problemática que se traduz em repensar não somente a nossa relação com a natureza, mas também as implicações sociais dessa relação. A ampliação do padrão de produção e consumo, voltada para uma economia produtiva e de acumulação, culminou na atual crise ambiental, a qual nos faz repensar todos os parâmetros que alicerçam escolhas e modos de vida.

Diante do fato de que o sistema econômico vigente possui relações diretas com a crise ambiental, Rondon (2001) afirma que o capitalismo escravizou o homem a ponto de destruir sua autonomia e sua consciência sobre a subjetividade. Esse pensamento é compartilhado por Loureiro (2007, p. 537) ao expor que “a sociedade capitalista atrofia o pensar autônomo” e traça um possível caminho de reflexões acerca do seu enfrentamento.Nesse mesmo sentido, Ponzio (2010a, p. 140) reforça: "o capitalismo infectou o mundo".

Indo mais além, é pertinente dizer que se trata de uma crise de ordem socioambiental – e por que não uma crise civilizatória? – por meio da qual novos caminhos para a humanidade estão sendo repensados e construídos (GUIMARÃES, 2004a; GONÇALVES, 2011).

Essa crise civilizatória tem sido evidenciada porpesquisadores em EA (BORNHEIM, 1985; DUARTE, 2005; CARVALHO, L.M., 2006) que entendem que a concepção utilitarista sobre a natureza seja um dos fatores que contribuíram para surgimento de tal crise. Outros pesquisadores (BOEIRA, 1998; JACOBI, 2005; LAYRARGUES, 2006, 2000; GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006; BIGLIARDI; CRUZ, 2007; DENDENA, 2008; LIMA, 2009; BISSACO et al., 2015; BISSACO; MACHADO-DA-SILVA; REIS, 2016) apontam que a crise precisa,antes,ser entendida, para logo ser enfrentada. A essa crise podem ser associadas algumas definições tais como*estado de incerteza*, *situação de tensão*, *situação de falta*, o que me faz pensar nos conflitos testemunhados na mídiae a incerteza concernente ao tipo de relação que o homem tem escolhido estabelecercom outros homens e com a própria natureza, quetem causadodanosprogressivos.

> Se todos concordamos que a atual forma de organização social com o seu mercado global seja a única forma possível, aliás, a única forma natural das relações de trabalho e troca, é preciso esforçar-se para a sua manutenção e para a sua reprodução a qualquer custo, mediante qualquer sacrifício, principalmente nos períodos "passageiros", de crise, nos quais é preciso resignar-se, como a uma inevitável calamidade natural, às demissões em massa de "excedentes", esperando pacientemente o "pós-crise", a retomada. (PONZIO, 2010a, p. 139).

O que proponho aqui, valendo-me de um embasamento em estudos que já apontam para essa direção,não é espera passiva, mas,sim,o enfrentamento dessa crise por meio da Educação, uma Educação que se respalde tanto na teoria crítica como nos pressupostos teóricos da filosofia da linguagem.Uma Educação entendida como formação humana, capaz de criar condições de combater a barbárie posta. Após essas breves considerações, parto para a conceituação de Educação em uma perspecitiva humanista, crítica e responsiva, aprofundando a Educação em três de seus desdobramentos de relevância a esta pesquisa: a Educação Infantil, a Educação Ambiental e a Educação Moral.

2.1 Proposta de Enfrentamento à Chamada Crise Civilizatória: Humanismo, Criticidade, Emancipação e Responsividade

Apoiada no entendimento de que o contexto atual em que nos inserimos revela, mais do que uma crise ambiental, uma crise civilizatória decorrente de como a sociedade concebe a relação do homem com a natureza e do homem com os outros homens, pontuo que o modo de se conceituar/entender a natureza, sob a ótica discutida aqui, como um produto da cultura, portanto é construída sócio-historicamente. Nesse sentido, "a grande esquina", segundo Bornheim (1985, p. 18), acontece sob a luz do pensamento de Descartes no século XVIII, para quem a dicotomia entre homem e natureza foi relevantemente acentuada. Essa estava presente desde o pensamento de Platão, porém, torna-se ainda mais evidenciada em Descartes, visto que esse pensador estava inserido em um contexto histórico permeado pelas ideias renascentistas do século anterior, em que a relação do homem com a natureza sofrera uma mudança significativa, pelo fato de o ser humano ter sido colocado como o centro das reflexões filosóficas e das artes, ou seja, a visão antropocêntrica tornara-se predominante naquele momento histórico. Nessa perspectiva, e nos séculos seguintes,o homem passou a ser considerado um ente privilegiado por suas habilidades racionais e, por isso, apto a explorar e se apropriar da natureza, utilizando-se da racionalidade para diferenciar-se e destacar-se dos demais animais.

Ao apresentar a vida e obra de Descartes, Pessanha (1987, p. 16) evidencia que, para esse filósofo, o homem só existe porque pensa, "se deixasse de pensar, deixaria de existir", existe "como coisa pensante". Sendo assim, há uma série de dualismos, tais como: corpo (físico, extensão) e alma (pensamento), homem - ser pensante e natureza - ser não pensante (PESSANHA, 1987, p. 18). Descartes pensa a natureza como recurso. Esse projeto de

domínio e posse da natureza está muito claro na sexta parte do *Discurso do Método*, em que Descartes apresenta os homens "como senhores e possuidores da natureza" (DESCARTES, 1987, p. 71). Segundo essa concepção, a relação estabelecida entre o ser humano e a natureza é respaldada por uma visão mecanicista que, além de conferir à natureza o *status* de fonte inesgotável de recursos naturais, a concebe como um meio de obtenção de lucros. Dessa relação, surgem as bases do pensamento moderno; agravado pelo modo de produção capitalista que extingue o sentimento de pertencimento do homem na natureza. Assim, configurou-se uma relação de exploração entre o ser humano e a natureza, que foi intensificando-se e perdurou no decorrer dos séculos,favorecendo, cada vez mais, o uso voraz dos recursos naturais, até que começou a surgir a percepção de que os mesmos, afinal,não eram tão infinitos quanto se imaginava.

Trein (2012, p.309), ao detectar que atualmente "vivemos em condições de exploração e alienação, tanto da natureza quanto dos seres humanos", indica a necessidade de uma ação consistente dos sujeitos para a superação dessas condições. Desse modo, o que proponho aqui, apoiada nos autores que referencio,éo enfrentamento ao pensamento cartesiano agravado pelo modo de produção capitalista.

Entendendo que a natureza vai muito além da observação técnica e científica (BORNHEIM, 1985, p. 21), é preciso abolir a visão de natureza a serviço do homem, o que "implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida" (TREIN, 2012, p. 310). É possível admitir, ainda, segundo a autora, que a crítica não se limite a uma negação do existente, mas que seja o anúncio de uma nova direção; conferindo ao sujeito o pertencimento ao seu local e à sua história (GRÜN, 2006), a fim de que ele se sinta parte integrante da natureza, ou seja, que entenda que ele é a própria natureza.

A fim de substanciar esse enfrentamento ao racionalismo cartesiano, destaco, apoiada em Loureiro (2006), que Marx entende o ser humano como mediador da cultura na relação com os outros e com a natureza, passando também essa relação a transformar a própria história humana (LOUREIRO, 2006). Encontro apoio teórico em duas correntes filosóficas, datadas do início do século XX, e que possuem em comum fundamentos no materialismo dialético marxista. Tratam-se dos pressupostos da: a) Filosofia da Linguagem, proposta por Bakhtin e seu Círculo, na Rússia e b) Teoria Crítica proposta pela Escola de Frankfurt na Alemanha.

Bakhtin - filósofo da linguagem - se interessa pelo singular, pelo evento, pelo ato individual, pelo subjetivo, ao mesmo tempo em que posiciona o homem como ser social que

se constitui em suas relações (FARACO, 2003, p. 21). As reflexões bakhtinianas dão suporte à discussão aqui apresentada. Isto porque o homem estabelece relações o tempo todo e vai se constituindo nessas relações. São as relações que provocam esse homem a agir de forma responsável. É com o olhar de Bakhtin e de seu Círculo que discuto, mais adiante, a relação do homem com a natureza e a relação do homem com os outros homens, além de posicioná-lo como responsável pelo ato, pelo evento.

O filósofo apresenta esse homem como alguém que não está só no mundo, e que precisa resgatar o outro em sua vida. Aqui, entendo que esse *outro* não se refere só a outros homens, mas também à própria natureza. Isto é, o referencial da Filosofia da Linguagem me auxilia a compreender esse contexto atual, os discursos que circulam, as ideologias que dominam. Por meio da linguagem, entendida aqui como fio condutor de toda atividade humana, posso analisar esse contexto da crise civilizatória, e propor o enfrentamento à situação por meio do ato responsável, afinal, somos as escolhas que fazemos.

Também, a Escola de Frankfurt dá "relevância social à ciência" (ARANTES, 1987, p. 12). Isto é, o referencial da Teoria Crítica me auxilia a propor, de fato, o enfrentamento por meio da luta contra a barbárie e da constituição de seres críticos e emancipados. Reitero, então, que, enquanto seres sociais nos constituímos nessas relações com o outro. Faz-se necessária a superação dos padrões postos pelo modo racionalista de olhar para o entorno, de construção coletiva de uma nova sociedade,na qual o homem assuma sua responsabilidade de fazer diferente, não aceitando mais, passivamente, o papel de oprimido e alienado pelo modo de produção capitalista que tem trazido implicações tão graves para a própria vida humana, principalmente pelo rompimento da relação sociedade e natureza. Freitag (2004), ao discutir a Dialética do Esclarecimento, afirma que o modo capitalista de produção asfixiou a razão, e é isto que se busca resgatar com esse referencial teórico, uma razão reflexiva e crítica que permita ao homem libertar-se das amarras desse sistema. Como o próprio referencial indica: emancipar-se.

Assim, busco evidenciar uma formação humanista e crítica. Para embasar a discussão sobre a formação humanista recorro a Severino (2006a, 2006b, 2000), Saviani (2012), Saviani e Duarte (2010) e Rodrigues (2001). Parto da concepção de que a Educação é "um fenômeno próprio dos seres humanos" (SAVIANI, 2012, p.11) e do entendimento de que o homem, conforme Saviani e Duarte (2010, p.422), é um ser capaz de intervir de maneira individual em diferentes situações, sendo possível que as aceite, rejeite ou transforme, este "ser livre" mostra-se capaz de "optar e tomar decisões". Assim, fundamento este trabalho em uma perspectiva de formação humanista e crítica, posto que me pauto no conceito de emancipação,

entendido aqui como o aumento do nível de conscientização, bem como da racionalidade. "Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional" (ADORNO, 2003, p.143).

Ao tratar da Educação como uma formação humanista, é relevante entender que o homem não se constitui como homem de maneira natural. De acordo com Saviani (2012, p. 7), para que o homem seja capaz de "pensar e sentir; querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo", pressupondo, ainda, "uma memória cultural" (SEVERINO, 2006a, p. 289). Desse modo, o saber que interessa à Educação é o que deriva do processo de aprendizagem, o resultado de um trabalho educativo. Assim, a Educação é "um fenômeno próprio dos seres humanos" (SAVIANI, 2012, p.11), entendendo o homem, conforme Saviani e Duarte (2010, p.422) como um ser capaz de intervir, de maneira individual, em diferentes situações, sendo possível que as aceite, rejeite ou transforme. Este "ser livre" mostra-se capaz de "optar e tomar decisões".

Severino (2006a, p.289) afirma que, com a "complexificação" da vida social, se efetivaram "práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo", instaurando-se, assim, instituições encarregadas de agir "de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural".

Desse modo, surgem as escolas, locais em que as atividades humanas devem, acima de tudo, ser intencionalmente planejadas. A formação humana, discutida por Saviani e Duarte (2010, p.423), é concebida como "o processo de promoção humana levado a efeito pela Educação".

O objetivo da Educação, conforme Saviani (2012, p. 13), se refere à identificação dos elementos culturais fundamentais e essenciais que precisam ser compreendidos pelos indivíduos da espécie humana para que eles se humanizem, bem como à descoberta de meios mais adequados para alcançar esse objetivo, isto é, que cada indivíduo realize "a humanidade produzida historicamente". Nesse sentido, Severino (2006b, p. 269), também entende a Educação como formação humana, e aponta que a racionalidade deva ser vista como instância de libertação para o homem.

Rodrigues (2001) traz uma definição bastante pertinente sobre ação educativa como sendo

> [...]um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o

> conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola (RODRIGUES, 2001, p.235).

Desse modo, o homem é especificamente humano porque é, para Severino (2000, p. 68), um ser em "permanente processo de construção", nunca estando pronto e acabado, seja no plano individual, seja no plano coletivo – como espécie. Da mesma forma, o professor, nessa perspectiva humanista, precisa ir se constituindo, articulando teoria e prática, porque nunca pode ser entendido como um ser acabado.

A Educação é, nessa ótica, uma "prática histórico-social" marcada por uma "intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas" (SEVERINO, 2006a, p. 291). Tal prática é constituída de ações que visam criar condições para que as transformações ocorram nas pessoas e na sociedade. Nessa mesma direção, na perspectiva adorniana, a Educação pode ser entendida como a produção de uma consciência verdadeira e não como modelagem de pessoas, nem tampouco como a mera transmissão de conhecimentos. A Educação deve preparar os homens para se orientar no mundo, destacando que não percam sua individualidade e não se restrinjam ao conformismo uniformizador, sendo preciso superar a alienação. Assim, educar transcende a uma "produção de uma consciência verdadeira" (ADORNO, 2003, p.141).

Entendo que a Educação, além de humanizar, cria condições para que o sujeito se emancipe, que se posicione criticamente e que lute contra a barbárie imposta. Para tanto, fundamento a discussão sobre formação crítica, pautando-me nos trabalhos de Adorno (2010, 2003), Pucci (2010, 1994), Guedes e Depieri (2006), Freitag (2004), Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2004) e Rondon (2001), dando relevância para os conceitos de luta contra a barbárie, reflexão, criticidade e emancipação. Somos seres livres, mas temos um compromisso com os demais. É fundamental, como propõe Bornheim (1985), assumir a alteridade, conceito amplamente discutido pelo Círculo e que explano mais adiante.

A escola de Frankfurt refere-se a um grupo de intelectuais alemães marxistas que, no início do século XX,se filiaram ao Instituto de Pesquisa Social, num primeiro momento vinculado à Universidade de Frankfurt. O termo é posterior aos trabalhos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas e indica uma unidade geográfica que, na verdade, é questionável, posto que durante a segunda guerra mundial alguns desses pesquisadores foram exilados da Alemanha, produzindo um material ainda mais significativo fora de seu país, consequentemente dando origem à Teoria Crítica (FREITAG, 2004, p.9-10).

A referida escola tece a crítica ao racionalismo/iluminismo, afirmando que "a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal" (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985, p.17).Deriva dessa afirmação o entendimento do quanto o conhecimento, a racionalidade não iluminou o mundo. E mais, penso que o entendimento humano de que a razão/conhecimento do homem lhe permite dominar a natureza, faz com que esse mesmo homem– ao julgar-se superior à natureza, arrogando-se o papel de seu senhor e seu dono – sofra os efeitos de um certo desencantamento do mundo, pois a natureza fica restrita à sua utilidade. Melhor dizendo, parece-me que a natureza está subjugada aos desígnios do homem pelo viés da ciência, da razão e da técnica, o que implicaria na perda do seu encantamento.Em relação a isso, os autores posicionam que "o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.21).

Assinalo, portanto,que esseolhar objetivo do homem para a natureza pode fazer com que ela perca o significado intrínseco ao própriohomem. No sentido de que esse homem já não se percebe como integrado a ela, integrante dela e, por isso, por esse poder que pensa ter sobre ela, vai tramandoo fim não só dos recursos naturais, mas da própria vida humana na terra. Os autores afirmam que "a natureza desqualificada torna-se matéria caótica para uma simples classificação, e o eu todo-poderoso torna-se o mero ter, a identidade abstrata" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.22), isto é, há um distanciamento do homem em relação ao objeto natureza, passando a estar o centro nesse sujeito que racionaliza e que se percebe separado do contexto em que se insere.

Valho-me da discussão feita por esses pesquisadores que trazem, à luz da Teoria Crítica, o conceito de barbárie, para logo apresentar as ideias da desbarbarização,que podem contribuir muito diante do quadro de degradação pelo qual o planeta passa na atualidade. Adorno (2003) conceitua a barbárie como

> [...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...] por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNO, 2003, p. 155).

A passividade humana diante de fatos chocantes como os apresentados em Auschwitz, durante a segunda guerra mundial, ou como os que agora vemos em relação à destruição desenfreada à natureza que nos cerca, constitui, ela própria, uma forma de barbárie, vez que nos comportamos como observadores passivos e omissos às situações de horror (ADORNO, 2003, p. 164). De acordo com o mesmo autor, a barbárie está onde há uma regressão à

violência física primitiva, sem que esteja vinculada a objetivos racionais na sociedade. Contudo, existem circunstâncias em que a violência, em contextos transparentes, conduz a situações que visam ageração de condições humanas mais dignas; nessas circunstâncias a violência não pode ser considerada como barbárie (ADORNO, 2003, p.159-160).

Por outro lado, a concepção de Rondon (2001, p. 224) defende que somente a imposiçãoda resistência contra a barbárie por meio da Educação possibilitará "a formação de sujeitos que, amparados pelos fundamentos éticos, sejam realmente livres e autônomos", ecorrobora a minha concepção de que há possibilidades de enfrentamento a essa crise civilizatória por meio da Educação, entendida aqui como formação humanista e crítica.

Por meio de uma formação crítica, especialmente os que estão inseridos no contexto escolar têm a possibilidade de alcançar a *desbarbarização*, jáque sofrem uma transformação concreta da situação escolar, a qual possibilita escolhas em vez da subordinação. Assim, Adorno (2003, p.165) compreende que por meio do sistema educacional as pessoas começama ser inteiramente tomadas pela aversão à violência e buscam superar a barbárie: "a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade" (ADORNO, 2003, p. 156). Vale ressaltar que violência, nesse âmbito, compreende a falta de fraternidade entre as pessoas, a falta de preocupação com o outro e com as gerações futuras, enfim, o egoísmo que impera na sociedade atual.

Diante das conjecturas apresentadas pela Teoria Crítica, como a crítica ao racionalismo tradicional e a crítica à barbárie, Pucci (1994, p.46) expõe a possibilidade de um desdobramento da teoria em uma Teoria Pedagógica, apoiando-se em estudiosos como Giroux, Freitag, Maar, Markert, Schmied-Kowarzik e Zuin, por desenvolverem elementos que apontam para tal possibilidade, tais como:

> a) a função educativa do refletir; b) o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação; c) a importância da Educação e a responsabilidade da escola no processo de 'desbarbarização'; d) a assimilação do passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica e e) o papel dos intelectuais coletivos no processo de 'desbarbarização' (PUCCI, 1994, p. 55).

Como argumentei, *desbarbarizar* envolve a ação do ser humano de forma fundamental para a sua sobrevivência, pois este não somente sofre a barbárie, como também a comete. Desse modo, o maior objetivo da Educação, para Kramer (2011, p.277) é forjar uma sociedade capaz de reconhecer o outro e as suas diferenças. A autora indica a Educação contra a barbárie "o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica".

> Educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro (KRAMER, 2011, p. 278).

Conforme Kramer (2011), torna-se essencial que as escolas sejam capazes de fazer diferente do ódio, intolerância e desentendimento que são mostrados na mídia diariamente, e que nos liberte da cegueira da ideologia do consumo imposta. Defendo, embasada na referida autora, que essa Educação de acolhimento e respeito ao outro, seja ele humano ou natural, seja divulgada também pelos meios de comunicação. "Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie" (KRAMER, 2011, p. 279). Dessa forma, faz-se necessária uma discussão sobre a formação desse ser de modo crítico, conforme exponho a seguir.

Pucci, Zuin e Lastória (2010, p.2) explicam que os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social primaram "pela investigação da identidade dos movimentos operários europeus". Os pensadores da Teoria Crítica, em destaque os da primeira geração de Frankfurt – Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Hebert Marcuse apresentam princípios comuns no que diz respeito à luta "por uma humanidade melhor" (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p.7).

Com base nos pressupostos da Escola de Frankfurt, em especial nos de Adorno (2003) que embasam a Teoria Crítica, a ideia de emancipação é destacada e está relacionada ao aumento do nível de conscientização, bem como da racionalidade. "Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional" (ADORNO, 2003, p.143). A racionalidade defendida aqui se diferencia da criticada em a *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKEIMER, 1985) que, apesar de ser em seu formato original concebida para emancipar o homem, acaba se transformando justamente no seu contrário, ou seja, "em um crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem" (FREITAG, 2004, p. 34). Ainda, de acordo com a mesma autora, as ideias apregoadas pelo Iluminismo não passaram de ilusão para o processo de libertação do homem, já que seu objetivo era o de que "os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos sua própria história" (FREITAG, 2004, p. 34).

Somados à ideia de uma razão cartesiana, os ideais iluministas e o modo de produção burguês, Rondon (2001, p.217) afirma que o capitalismo escravizou o próprio homem, "destruindo sua autonomia e a consciência da subjetividade", ao passo que Loureiro (2007, p. 537) assegura que "a sociedade capitalista atrofia o pensar autônomo, mas,

contraditoriamente, cria a possibilidade de um pensamento de resistência". Nesse contexto, aponto que aEducação parece estar fragilizada para a tarefa de fazer o homem autor da sua própria história, pois, ao mesmo tempo em que se anuncia a preocupação em formar cidadãos, abandona-se a preocupação com a formação humanista, chamada por muitos,pejorativamente, na atualidade,de *enciclopedista*.

À luz dessa explanação, enfatizo queé possível observar o importante papel da Educação, atrelando a transmissão de conhecimentos sistematizados e a mediação para a contradição, a resistência e a utopia. AEducação deve trazer os conteúdos aos educandos, promovendo o conceito de que "o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação" (ADORNO, 2003, p.15). Emancipar-se significa, para Chauí (1994, p. 342), constituir-se como ser que obedece unicamente a sua própria consciência e a sua vontade racional, e que, além disso, assume o compromisso de que suas decisões não prejudicarão outros seres. Entendo que só a Educação que cria condições para a emancipação dos sujeitos historicamente constituídospossibilitará a transformação dos moldes em que nossas sociedades se inserem. Adorno defende que é preciso emancipar-se em todos os campos da vida:

> [...]diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a Educação seja uma Educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2003, p.182-183).

A formação, conforme Adorno (2010, p.21), "tem como condições a autonomia e a liberdade". Pucci (2010, p.47), com base nas discussões adornianas, complementa como objetivo da Teoria Crítica "o direito de ser e permanecer diferente" e coloca a questão da emancipação nos dias de hoje como sinônimo de "cultivar o inconformismo" e de "desenvolver a arte de pensar" (PUCCI, 2010, p.54).

Devo salientar que Guedes e Depieri (2006, p.322) pensam que, aquilo que se pode fazer, em se tratando de um sujeito em formação, no que diz respeito à emancipação, faz-se pela tentativa de contribuir para "a formação de um sujeito capaz de, minimamente, suportar a violência do real, de agir, de resistir, o quanto possível, aos convites [...] à participação na barbárie geral e que, principalmente, seja capaz de se recusar a dominar, a subjugar o outro". Reforço, aqui, a ideia de que esse outro não é só humano e racional, mas o outro como tudo que não sou eu, incluindo a natureza.

Busco fazer, então, a ponte entre esse sujeito emancipado e o sujeito responsável apresentado por Bakhtin (2010), considerando que a minha iniciativa, a minha participação no ato, são elementos únicos e me constituem como um ser único.

Sou este ser que se posiciona diante dos fatos, da vida, e que atua. Ser que não se limita a refletir e criticar de forma esvaziada, mas que também participa, se envolve, vai à luta por justiça, por equidade, por relações mais humanizadas.

> É apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável. E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (BAKHTIN, 2010, p. 101).

Não tenho desculpas, não posso ser indiferente ao que me choca, ao que me acusa como não sendo correto como um valor moral. Por ser este ente único, me vejo obrigado a agir, porque "ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real" (BAKHTIN, 2010, p. 154). O que mecompete fazer, não compete a mais ninguém.

Desse modo, os conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, que fazem parte do escopo teórico aqui apresentado, são: o signo ideológico, a ideologia, o sujeito social, a alteridade, a responsividade, a dialogicidade, o diálogo, a interação, a compreensão, a palavra e a contrapalavra. Para tal, me embaso em: (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; MEDVIEDEV, 2010; BAKHTIN; DUVAKIN, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013). Recorro, ainda, a outras fontes secundárias como meio de propiciar um diálogo entre o que está posto pelo Círculo e possíveis interpretações dadas (POSSENTI, 2003; FARACO, 2003; BRAIT, 2005; BRAIT; CAMPOS, 2009; SOBRAL, 2012; PONZIO, 2013, 2012, 2010a, 2010b; SILVESTRI, 2013; BASTOS; GIOVANI, 2014).

Posiciono, aqui, Bakhtin como um filósofo da linguagem e não como um linguista propriamente dito; um pensador, mais ensaísta do que cientista (POSSENTI, 2003, p. 8). O próprio Bakhtin, em conversas com Viktor Dukavin, no ano de 1973, se considera “filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador” (BAKHTIN; DUVAKIN, 2012, p. 45).

Ao tratar de Bakhtin e o Círculo, refiro-me a um grupo de intelectuais de ideias inovadoras, voltados à arte eàs ciências humanas, como visto por diversos autores, entre os quais Yaguello (2009). Não que o Círculo negue a Linguística, mas reconhece seus limites e propõe, a partir de suas discussões do início do século XX, um avanço nos debates e reflexões

sobre a linguagem. A linguagem que já havia se tornado, conforme Volochínov (2013, p. 143) "a condição necessária para a organização do trabalho humano", porque passa a haver a compreensão de que a linguagem perpassa toda atividade humana, ela organiza a vida social do homem.

Ponzio (2011, p. 46) afirma que comete um equívoco quem, ao tomar contato com a expressão *o Círculo de Bakhtin*, pensa em Bakhtin como um líder. Não se trata de pertencimento a um grupo, "trata-se muito mais de um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes". Entre os intelectuais desse Círculo destacam-se, conforme apontado por Brait e Campos (2009, p. 17), além do referido filósofo da linguagem, o musicólogo e compositor Valentin Nikolaevich Volochínov (1895-1936), o estudioso literário Pável Medviedev (1892-1938), o filósofo Matvej I. Kagan (1889-1937), o filósofo e crítico literário Lev V. Pumpianski (1891-1940), a pianista Maria V. Iudina (1899-1970) e o poeta e romancista Konstantín Vaguinov (1899-1934). Somente bem mais tarde esse grupo "passou a ser denominado entre nós como 'Círculo de Bakhtin'" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 8, grifo do autor).

Antes de discutir as questões relacionadas à ideologia e ao signo ideológico, proponho que entendamosque o indivíduo não existe fora da sociedade, que ele não é só uma composição biológica abstrata. "Para entrar na história é pouco nascer fisicamente. [...] É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento *social*" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2007, apudSILVESTRI, 2013, p. 83, grifo dos autores). Porém, "não como fantoche das relações sociais", conforme destacado por Sobral (2012, p. 24), "mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro".

Com base nas asserções até aqui expostas, reafirmo: somos sociais, porém únicos. Constituímo-nos na história, num contexto específico para cada um de nós. Sobre a existência única de cada ser, cada um de nós, segundo Ponzio (2010a), constituímos exclusiva e unicamente um lugar incomparável, que é só nosso e que nenhum outro consegue penetrar, pois destina-se ao encontro e descoberta de si próprio. Somando-se essa individualidade exclusiva à nossa característica social, Bakhtin (2010) revela que somos chamados a participar e a nos posicionar, pois somente quem participa pode descrever um evento e, consequentemente, criar a historia de si e do mundo.

Aceito, então, que é a partir do entendimento que só nos constituímos na relação com o outro que o conceito de ideologia merece atenção. Segundo Volochínov (2013, p. 144, grifo do autor), "nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da

possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é sua forma materializada*". Isto é, a comunicação social sempre permeou as situações reais da vida do homem, seja no mundo do trabalho, nos ritos e em seus lazeres (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 145). Desse modo, entendo ideologia, conforme apresentado por Volochínov (2013, p. 151), como "o conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas".

Ponzio (2010b, p. 124) afirma que o termo ideologia surge em 1796 como "análise das faculdades mentais humanas, quase como uma filosofia primária que está na base de todo o conhecimento ulterior". Dando lugar a essa significação original, surgem duas concepções: a) como "falsa consciência" e b) como visão de mundo. Nos quatro pontos levantados por Silvestri (2013) sobre ideologia, a autora, com base nas ideias do Círculo, desmistifica as concepções trazidas até então:

> 1) Ideologia não é uma falsa consciência. Não é uma ciência das ideias [...].
> 2) A teoria freudiana incide no subjetivismo idealista por desconsiderar a dimensão ideológica da consciência e do inconsciente, sendo então criticada [...].
> 3) A consciência é constituída socialmente, por isso se separada de todo campo social não sobra nada, pois é a palavra o veículo, o material semiótico, da vida interior, ou seja, da consciência inconsciente [...].
> 4) Não confundir signo com sinal (SILVESTRI, 2013, p. 80-86).

Com base na seleção de ideias da autora, é possível apontar que, para o Círculo, a construção da língua é processual, assim como os significados que damos às palavras e enunciados, pois é justamente na relação social que esses são construídos, mesmo porque o próprio "ser humano é um signo" (SILVESTRI, 2013, p. 87). Se somos signo e não sinal, é preciso que se esclareça a diferença entre eles. Ponzio (2013, pp. 189-190) diferencia signo e sinal como sendo o primeiro adaptável a contextos de situação e indeterminado em termos semânticos, e o segundo como sendo estável e definido, funcionando unidirecionalmente.

Todavia, é somente por meio de Bakhtin que a ligação signo-ideologia é pensada e teorizada. Para ele e o Círculo, "todo signo é ideológico" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 15) e, na filosofia da linguagem, devem residir as discussões sobre a indissociabilidade do signo e da ideologia (PONZIO, 2010b, p. 124). Nessa mesma ótica, segundo Bakhtin e Volochínov (2009, p. 32), qualquer produto "pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico".[1] De acordo com Volochínov (2013, p. 193), a palavra é em si um fenômeno ideológico, a ideologia está em sua natureza intrínseca. "*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência"* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36, grifo dos

[1]No glossário elaborado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, o signo "não se constitui fora de uma *realidade material*, mas reflete e refrata outras realidades" (p. 93). Podemos, assim, relacionar o signo aos sentidos construídos na interação entre os seres.

autores). Bakhtin recebe o mérito de introduzir essa análise e discussão que se revela apropriada a campos como a "conivência recíproca, homologação, disfarce, às suas fisionomias imprecisas, à sua falta de identidade, às suas proveniências duvidosas" (PONZIO, 2013, p. 185).

De acordo com Faraco (2003, p. 47), para o Círculo, todo enunciado é ideológico em dois sentidos: "qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa". Para o autor, os signos são mais que um simples reflexo do mundo, pois não apenas os descrevemos, mas também os construímos; apresentamos "diversas interpretações (*refrações*) desse mundo" (FARACO, 2003, p. 50). A metáfora adotada pelo Círculo no intuito de caracterizar a dinâmica da criação ideológica, "o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel" é a do diálogo (FARACO, 2003, p. 57).

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*.(BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31, grifo dos autores).

Todo produto da criação ideológica é, segundo Medviedev (2010, p. 48), objeto material – de inerente significado, sentido e valor interno – e parte da realidade que circunda o homem, uma vez que a criação ideológica se situa entre nós. A realidade ideológica é composta por concepções de mundo e é realizada pelos signos, sejam na forma de palavras ou ações, modos ou objetos, tornando-se "parte da realidade que circunda o homem", ao considerarmos que toda criação ideológica é um processo social, decorrente do entendimento de que o homem é um ser social e todas as suas ações são sociais.

Faraco (2003)compreende que o Círculo percebe as vozes sociais como numa cadeia de responsabilidade, o que envolve respostas ao que já foi dito, invocando novas reflexões e novas perguntas, como em um círculo completo e contínuo. Logo, o diálogo face a face é um dos eventos em que as relações dialógicas se manifestam, admitindo a vastidão, variedade e complexidade das relações.Para o autor, para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material semiótico "tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*" e que se estabeleçam relações de sentido, gerando significações "responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas" (FARACO, 2003, p. 64, grifo do autor). Só assim é possível responder, fazendo réplicas ao dito, confrontando posições, acolhendo a palavra do outro, buscando um sentido profundo. Ainda, sobre as construções de sentido estabelecidas nas relações dialógicas, Brait (2005, p. 93) destaca que "a linguagem

não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado".

Tanto para Bakhtin (2003) quanto para Volochínov (2013), a palavra somente existe quando usada de forma comunicativa efetiva; quando é dita e pode ser interpretada, compreendida de forma responsiva, criando novas oportunidades comunicativas. A compreensão contém em si uma resposta. Compreender a enunciação do outro significa orientar-se a ela, "encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente". Nas palavras da enunciação vamos compreendendo processualmente, "fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137). Nesse sentido, Sobral (2012, p. 20, grifo do autor) enfatiza o caráter da "responsibilidade" e da "participatividade" do agente, unindo, no primeiro conceito, a "responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos", à "responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa".

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116, grifo dos autores).

Faraco (2003, p. 67) acrescenta que, para o Círculo de Bakhtin, mesmo que a responsividade seja caracterizada pela adesão incondicional ao dizer do outro, "se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais)", assim como aceitar um enunciado é também "recusar outros enunciados (outras vozes sociais)". "Nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes" (FARACO, 2003, p. 81).

> Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...]. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005, pp. 94-95).

No processo de interação dos sujeitos, as vozes funcionarão de diferentes modos, intituladas por Bakhtin por vozes de autoridade e vozes persuasivas. A primeira "é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional". Já a segunda "é aquela que aparece como uma entre outras muitas" (FARACO, 2003, p. 81). Quanto mais vozes de autoridade para o sujeito, mais monológica será sua consciência; ao passo que, quanto mais essas vozes forem persuasivas, mais dialógica será sua consciência. Assim, cada um dos elementos significativos da enunciação é transferido "nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

Destaco que, dessa forma, podemos entender que a compreensão, sendo uma forma de diálogo, está para a enunciação do mesmo modo que a réplica está para o diálogo, pois a compreensão gera o que Bakhtin chama de "contrapalavra",[2] vez que se opõe ao dito do locutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137). Cabe a cada um de nós, conforme Bastos e Giovani (2014, p. 208), escolher burlar a autoridade do conhecimento científico positivista e caminhar pelas trilhas bakhtinianas, construindo sentidos a partir das pistas que nos são dadas.

Os conceitos e discussões apresentados nesta seção me auxiliam a articular a ideia de que é possível, por meio da Educação, enfrentar e romper com algumas das ideologias postas, pensando em um homem que carregue em si o sentimento de alteridade presente no olhar para o outro natural e para o outro social. A seguir, discuto as questões pertinentes à EI, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas destinadas a uma faixa etária específica, a criança de até cinco anos de idade.

2.2 Educação Infantil: um Olhar Diferente à Criança

Apresento, nesta seção, o meu entendimento sobre criança e sobre Educação Infantil,elaborado com base nas leituras realizadas, principalmente nos aportes acadêmicos, valendo-me de documentos legais para mostrar os avanços para essa etapa da Educação Básica a partir de suas garantias legais.

Inicio esta seção pautada em Lima (2005). De acordo com a autora, a escola destinada à infância – composta pelo conjunto dos profissionais que lá trabalham e pelas crianças – necessita, antes de tudo, rever as concepções de criança e de Educação Infantil que embasam as práticas docentes. Ao conceber a criança como sujeito ativo, capaz de aprender desde muito pequena, de gerir ideias, de formular hipóteses, amplia-se o acesso da criança à cultura e se torna possível o enriquecimento de suas oportunidades de ação e de desenvolvimento.

Conforme apresentado por Muniz (2011, p. 258), também é preciso redefinir a infância e a especificidade da criança, concebendo a natureza infantil como uma natureza própria, "uma natureza que é também social e culturalmente definida", distanciando-se dos preceitos de que a criança seja "um ser em preparação, alguém que ainda não é" e entendendo

[2]No glossário elaborado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, a contrapalavra pode ser entendida como "enunciados que respondem ao nosso interlocutor", está diretamente ligada "aos sentidos que são construídos na interação com o outro" (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2013, p. 24).

que o meio no qual "a criança vive e atua" está permeado de significados, ideologia, cultura e história.

Para tanto, acato a concepção de criança como ser histórico, social e político, que encontra no outro e nos objetos da cultura parâmetros e conhecimentos que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir o espaço que a cerca (SANTOS; LEONOR, 2011) e, nesse processo, desenvolvem e aperfeiçoam sua inteligência e personalidade.

Ao explicitar a diferença existente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Kramer (2008, p. 81) apresenta uma discussão acerca da dicotomia dos termos criança e aluno[3]. Com base nas palavras da autora, as crianças "[...] são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito à brincadeira e a experiências culturais", o que, ao meu ver, conceituaria a criança e o aluno, mas é preciso trazer essa referência para evidenciar o entendimento de Educação que está presente nesta tese.

A propósito, antes de aprofundar minha discussão sobre a criança envolvida nos processos educacionais, cabe, aqui, entender que o conceito de infância que permeia esta pesquisa é de que crianças são sujeitos de direitos, incluindo o de expressar sua vontade e de participar ativamente da sociedade.

Segundo Tonucci (2005, p.16), a criança é "[...] uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo", devendo a escola "[...] propor as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades". Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.8) aponta que "[...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido".

Desse modo, apoio-me em concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos culturais para a formação de uma identidade/ alteridade autônoma.

Educar na Infância significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude

[3]Nesta tese, o termo escolhido para o sujeito matriculado na Educação Infantil foi "criança" e não "aluno" como sugere Kramer (2008, p.81). Entretanto, mantive o termo aluno ao apresentar a discussão de alguns teóricos sobre práticas pedagógicas, educação ambiental e educação em valores.

de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Embora se promovam novos olhares em relação aos direitos das crianças, de fato, na prática pedagógica esses direitos nem sempre são efetivados (RIBEIRO, 2004; BISSOLI, 2005; LIMA, 2005). Detalho essa discussão mais adiante.

Em termos legais, como apontado por Oliveira (2005), Rosemberg (2005), Lanter (2010) e Lima et al. (2012), o documento que marca a construção de uma nova identidade de creches e pré-escolas, buscando superar posições assistencialistas ou de cunho preparatório a etapas posteriores de escolarização, é a Constituição Federativa do Brasil - CFB (BRASIL, 1988), a partir da qual se concretizam o dever do Estado com a Educação e o atendimento da criança como sujeito de direitos na Educação Infantil. A este dispositivo legal seguem-se dois outros documentoscujo papel é fundamental, tanto no processo de inovação em relação à Educação Básica, como na transformação das concepções de EI e de criança em nosso país, a Lei nº 8.069, que instaura o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Especificamente voltados à EI, foram elaborados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b)[4], as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), pautadas na Resolução CNE/CEB n.5/09 (BRASIL, 2009) e no Parecer CNE/CEB n.20/09 (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), que trazem uma revisão das DCNEI anteriormente citadas. Nesta pesquisa, todos esses documentos são detalhados com o intuito de delimitar o marco legal da Educação Infantil brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, s/p) dispõe, em seu artigo 205, que "a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", bem como em seu artigo 208 dispõe que:

[4] Cabe explicar que apesar do RCNEI se tratar apenas de um documento referência passível de muitas críticas é ele o norteador das ações da Educação Infantil no Município em que a pesquisa foi realizada.

> O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria[5]; (...)
> IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade[6].

Já em seu artigo 211, dispõe que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Cabendo à União garantir, conforme parágrafo 1º, "a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino"[7]; e aos Municípios, conforme parágrafo 2º, atuar "prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil"[8].

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o artigo 2º dispõe, para os efeitos dessa Lei, que seja considerada criança "a pessoa até doze anos de idade incompletos", já em seu artigo 3º dispõe que tanto a criança, como o adolescente "gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade". Este artigo está diretamente ligado ao exposto no artigo 205 da CFB (BRASIL, 1988, s/p) ao tratar do "pleno desenvolvimento da pessoa".

Também, em consonância com o exposto no artigo 205 da CFB (BRASIL, 1988, s/p), o artigo 53 evidencia que:

> A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Em seu artigo 54 determina-se que o Estado deve assegurar à criança por meio do inciso IV o "atendimento em creche e pré-escola" às crianças de até seis anos de idade; o que comunga diretamente com o exposto no artigo 208 da CFB (BRASIL, 1988,s/p). Já o artigo 58 evidenciaque "no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura" (BRASIL, 1988, s/p).

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996, s/p), em seu artigo 21 (inciso I), compõe a Educação escolar básica em: "Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio".

---

[5] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.
[6] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006.
[7] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996.
[8] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996.

No artigo 29 define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e dispõe como sua finalidade "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"[9], reafirmando diretamente com o artigo 205 da CFC (BRASIL, 1988) e o artigo 3º do ECA (BRASIL, 1990).

Já no artigo 30, dispõe-se que a Educação Infantil será oferecida em: "I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade"[10]. Em relação à organização da Educação Infantil,o artigo 31 dispõe as seguintes regras comuns[11]:

> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV - controle de frequência pela instituição de Educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.

Migrando essa discussão da legislação mais ampla da Educação para os documentos específicos da Educação Infantil, dou relevância ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b, p.9), que se apresenta em três volumes: o primeiro conceitua a criança e a Educação Infantil, o segundo apresenta o âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, isto é, os processos de construção da Identidade/Alteridade e Autonomia das crianças, e o terceiro, relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, orienta seis eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O documento visa romper uma concepção de Educação assistencialista para a infância, atentando para questões que vão além dos aspectos legais, assumindo as especificidades da Educação Infantil e uma nova concepção de criança (BRASIL, 1998b, p.17). Apesar de o documento não citar as autorias dos textos que o embasam,e de haver muitas críticas acerca dele, vejo na Bibliografia autores como Vygotsky[12], Saviani e Severinoque, por meio de suas várias obras publicadas, trazem grande contribuição ao texto dos documentos oficiais no que

[9] Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.
[10] Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.
[11] Artigo 31 e os respectivos incisos têm redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.
[12] Há várias formas de grafar o nome do teórico russo, a minha escolha no percurso do texto é Vygotsky, entretanto nas citações diretas mantive as escolhas dos autores referidos.

se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança em uma perspectiva social, já que conforme propõe o documento, "a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico" (BRASIL, 1998b, p.21).

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seusanseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998b, p.21-22).

Cumpre às instituições de Educação Infantil "um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade/alteridade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação" (BRASIL, 1998b, p.23). O documento reforça que educar está diretamente ligado aos cuidados, aprendizagens e brincadeiras, e destaca que a Educação cria condições para o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas o que, de certa forma, se associa ao desenvolvimento integral da criança,conforme citei nos artigos 205 da CFC (BRASIL, 1988), 3º do ECA (BRASIL, 1990) e 29 da LDB (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Esse documento traz uma apresentação mais minuciosa do apresentado anteriormente,tanto na Resolução CNE/CEB n.5/09 (BRASIL, 2009), como no Parecer CNE/CEB n.20/09 (BRASIL, 2009a).

O documento define a Educação Infantil, em consonância com o artigo 30 da LDB (BRASIL, 1996) e o parágrafo 2 do artigo 5 da Resolução 5 (BRASIL, 2009), como a "primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas [...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial", sendo dever do Estado garantir sua oferta de forma "pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção" (BRASIL, 2010, p. 12).

Pautada no artigo 4 da Resolução 5 (BRASIL, 2009), a definição de criança trazida pelo documento tem suas bases nos pressupostos legais anteriormente apresentados, como

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

As práticas docentes na EI, de acordo com esse documento, “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências” (BRASIL, 2010, p. 25). Sobre as práticas docentes,discuto de maneira mais aprofundada adiante.

No ano de 2013, as DCNEI (BRASIL, 2010) foram novamente publicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013). O referido documento traz a concepção de currículo na Educação Infantil “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 86).

Nesse documento, em conformidade com todos os apresentados anteriormente, a criança é concebida como “sujeito histórico e de direitos”, “centro do planejamento curricular”, que vai se constituindo nas interações cotidianas mediadas por parceiros mais experientes, sejam adultos ou outras crianças (BRASIL, 2013, p. 86).

Aceitando que a legislação brasileira apresentada nesta seção estabeleceque a criança de até seis anos não fique, simplesmente, em um depósito para que suas mães possam trabalhar, recebendo cuidados durante sua permanência na escola, parto, a seguir, para a discussão sobre conceitos mais educacionais destinados à EI, como, por exemplo, as práticas docentes concebidas tanto nas produções acadêmicas como nos documentos destinados à EI. Porém, antes de discutir o termo em questão, é preciso chamar a atenção para os termos práticas educativas e práticas pedagógicas

> [...]ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. Afinal, Pedagogia e Educação são conceitos e práticas distintas? (FRANCO, 2012, p.152).

A autora conceitua as práticas pedagógicas como "práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais de uma comunidade social" (FRANCO, 2012, p.154). E aponta para outra questão: "toda prática docente é prática pedagógica?" (FRANCO, 2012, p.159). Evidentementeque não. A autora reforça a intencionalidade como um critério que distinguiria as duas práticas. Enfatiza que

> [...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a

> necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p.160).

É fato que o professor encontra nas práticas pedagógicas um suporte para alcançar os objetivos propostos, pois elas atuam "como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula[13]" (FRANCO, 2012, p.162). Convém que sejam entendidas como dinâmicas e situacionais, já que não são alteradas, de fato, via decretos ou qualquer outro documento, são alteradas na dinâmica relação entre professor e alunos, pois são compreendidas "nesse movimento oscilante, contraditório e renovador" (FRANCO, 2012, p.164). Nesse sentido, Machado (2010) complementa

> A intencionalidade educativa presente nas interações adulto/criança, parceiros mais/menos experientes, explicita-se sobretudo quando o adulto responsável assume o compromisso de levar ao êxito os propósitos aos quais a interação se destina, especialmente quando se trata interações pedagógicas, ou seja, daqueles que justificam a existência de espaços institucionais (MACHADO, 2010, p. 41).

Entretanto, Franco (2012, p. 167) destaca que o que se percebe na realidade das escolas é que as práticas foram adquirindo uma forma mais engessada, diferente do conceito apresentado acima. Apontadas pela autora como "reprodução de ações mecânicas, pouco embasada pela reflexão".

Em consonância com o que já explanei neste mesmocapítulo, a autora reforça a ideia "de que a Educação deve ser o instrumento por excelência de humanização dos homens em sua convivência social", uma vez que todos os participantes do processo educacional deveriam se apropriar, cada vez mais, de condições emancipatórias e humanizantes (FRANCO, 2012, p.168).

Nessa direção, Azzi (2012, p. 43) conceitua o trabalho docente como uma atividade histórica e socialmente constituída. "É uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação", levando-se em conta seu contexto na organização escolar e nos modos de produção, bem como suas condições históricas.

É preciso entender que o trabalho docente traz em si múltiplas bagagens e vivências, o que é apontado pela autora como um "saber pedagógico", que possibilita estabelecer as interações com seus alunos e que vai se construindo no próprio exercício da docência. Assim, "a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento" (AZZI, 2012, p.49).

---

[13]Apesar de a autora trazer o termo *sala de aula*, nesta pesquisa o termo escolhido para a Educação Infantil foi *sala referência.*

A autora parte do entendimento de que "o trabalho docente é uma prática social" (AZZI, 2012, p.51) para apresentar o conceito de práxis docente como uma "prática que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e que, portanto, nela se constituem como seres humanos", capaz de reproduzir ou transformar a realidade. De acordo com o referido autor, o professor está, constantemente, diante de situações nas quais deve refletir e encontrar respostas, que dependem de sua capacidade de interpretar seu contexto, facilitando ou dificultando sua própria prática.

Nessa mesma direção, Oliveira (2011) aponta que o professor de Educação Infantil deve considerar a criança um agente ativo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, mediando esse processo por meio de observação, apoio, questionamentos, respostas, explicações e consolo. "O incremento da participação ativa e autônoma das crianças é favorecido pelas pistas que o professor lhes fornece sobre como aprendem, trabalham e se relacionam" (OLIVEIRA, 2011, p.208). Essas pistas são construídas à medida que o professor detecta, em cada criança, seus sentimentos, os sentidos dados a determinados objetos e situações, seu modo de raciocinar e atuar em diversas situações.

O que pretendo, ao distinguir os termos anteriormente apresentados,é direcionar esta pesquisa para as práticas docentes na EI. Nos capítulos seguintes fica evidente que essas práticas se pautam tanto no suporte documental, como no referencial teórico que são apresentados nesta seção.

Com base no RCNEI (BRASIL, 1998b, p.30), a intervenção do professor, como mediador da aprendizagem, é evidenciada na Educação Infantil para que as crianças possam "ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens".

Nessa perspectiva, o professor organiza e propicia "espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano" (BRASIL, 1998b, p.30).

Assim, a prática educativa na EI deve considerar cinco componentes essenciais (BRASIL, 1998b, p.31-35): a) a interação, b) a diversidade e a individualidade, c) a aprendizagem significativa e os conhecimentos prévios, d) a resolução de problemas e e) a proximidade com as práticas sociais reais, que serão especificados na sequência.

Em relação à interação, remete àssituações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens propiciadas pelo professor que garantam a troca entre as crianças, de forma a que se comuniquem e se expressem, demonstrando suas formas de agir, de pensar e de sentir

(BRASIL, 1998b). Já sobre a diversidade e a individualidade, expressa que o professor deve planejar e oferecer uma variedade de vivências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRASIL, 1998b).

Ao apresentar os conhecimentos prévios, remete à ideia de o professor considerar como ponto de partida da ação educativa os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas vivências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas (BRASIL, 1998b). Também, a resolução de problemas ou o problema nas situações de aprendizagem adquire um novo valor quando as crianças buscam, elas mesmas, as soluções, discutindo as possibilidades com as outras crianças. Trata-se de situações que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios (BRASIL, 1998b). Finalmente, ao apresentar sobre a proximidade com as práticas sociais reais remete à busca por situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos reais (BRASIL, 1998b).

O documento (BRASIL, 1998b, p.47) reforça que, embora as crianças se desenvolvam de maneira bastante singular, "a Educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias". Para que isso ocorra, faz-se necessário que as práticas docentes propiciem o desenvolvimento: a) físico - associado à apropriação das potencialidades corporais, ao uso do corpo como expressão das emoções e ao deslocamento da criança com segurança no ambiente escolar, b) cognitivo - associado ao desenvolvimento do pensamento, do uso e da apropriação de formas de representação e comunicação na resolução de problemas, c) afetivo - associado à construção da autoestima por parte da criança, bem como, "às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros", d) ético - associado à construção de valores que direcionam a ação das crianças, e) estético - associado à possibilidade de produção e apreciação artística, e) de relação interpessoal - associado à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social e f) de inserção social - associado à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade (BRASIL, 1998b, p.48).

Para que se possa atingir tais objetivos é necessário, conforme propõe o documento (BRASIL, 1998b), selecionar conteúdos que provoquem o desenvolvimento integral da criança. Essas discussões apresentam certos pontos de convergência em relação às questões de ensino e de aprendizagem encontradas na abordagem italiana da Educação Infantil, conforme apontado por Edwards, Gandini e Forman (1999), o papel do professor é o de

provocar as oportunidades de descobertas, por meio do diálogo, da ação conjunta e da co-elaboração e apropriação do conhecimento pela criança. De acordo com esses autores, cabe aos professores questionar as crianças, estando sensíveis e disponíveis às suas respostas, pois mais importante do que saber como falar, devem saber como ouvir e aprender com os pequenos. Cada criança é um ser único e suas particularidades precisam ser consideradas pelo professor de EI.

Decorre desse entendimento o conceito de *pedagogia da escuta*, defendido por pesquisadores como Rinaldi (1996) e Edwards, Gandini e Forman (1999), que afirmam que a intencionalidade docente deve estar fundamentada na vivência, na participação ativa das crianças, na atuação em grupos, o que favorece a afetividade, a interação social, o brincar e o desenvolvimento pleno de todas as linguagens da criança. Assim, o professor cria condições para que cada criança desenvolva senso de identidade/alteridade com a turma, com a escola e sua autonomia por meio da aquisição de suas linguagens e comunicação. Edwards, Gandini e Forman (1999) destacam que o grupo forma uma entidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir.

Nessa direção, Gariboldi (2003) explana que a pedagogia da escuta consiste em uma pedagogia centrada na criança, partindo da escuta de suas vontades e de suas ideias expressas. Desse modo, os professores privilegiam situações provocadoras de atividades que desenvolvam a criança de forma total/global e planejam, intencionalmente, interações sociais entre crianças, estimulam sua criatividade e seu raciocínio, encorajam sua produção linguística e promovem o envolvimento na atividade cooperativa.

Ainda que tal experiência não evidencie a perspectiva Histórico-Cultural como base teórica, as práticas educativas relatadas desvelam-se como um processo fundamentalmente social, e aproximam-se das ideias defendidas por Vygotsky e seus colaboradores. De acordo com Vygotsky (2003), as crianças têm condições de desenvolver suas funções psicológicas superiores desde muito pequenas.

Também nas DCNEI (BRASIL, 2013, p. 86), as práticas docentes na EI são definidas como "intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas", considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivomotora,afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Tais propostas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, como apontado no artigo 6 da Resolução CNE/CEB n.5/09 (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as práticas docentes propostas pelas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25-27) devem destacar as interações, as brincadeiras e as vivências, de modo a que sejam

evidenciados: a) as vivências éticas e estéticas; b) a curiosidade, o questionamento e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico, social e à natureza; c) "a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais".

As escolas de EI, de acordo com sua identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas vivências (BRASIL, 2010).

Já com base nas DCNEI (BRASIL, 2013), a proposta curricular evidencia a organização das experiências de aprendizagem, garantindo que as crianças tenham acesso e conhecimento de diversas linguagens, reconhecendo imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, há que se valorizar o lúdico, por meio das brincadeiras e da cultura. Pensando no enfoque da pesquisa ora apresentada e discutida, implica em provocar discussões sobre a questão ambiental entre os pequenos. Enfatizo, com base no exposto nas DCNEI (BRASIL 2013, p.94) que se faz necessário envolvê-los em experiências de cuidado do meio ambiente, isto é, de plantas e de animais, que os ajudem a elaborar seus próprios conhecimentos em relação à conservação da natureza. É preciso que as crianças brinquem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins e vivam "experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de, reverência e respeito para com a natureza" (BRASIL 2013, p.94).

Ainda, em relação à experiência da criança que entrelaça o conhecimento vivido em outros contextos que não o escolar e o conhecimento construído com a turma da EI, de acordo com Larrosa Bondía (2002, p. 24) requer do professor que "pare para pensar, pare para olhar, pare para escutar, pare para sentir, abra os olhos e os ouvidos, cultive a arte do encontro, cale muito, tenha paciência e se dê tempo e espaço".

Um dos caminhos para que essas vivências infantis sejam manifestas nas escolas de EI, segundo Corsino (2012, p.101), consiste em trabalhar com projetos, pois trata-se de "uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo".

Ressalto, ainda, que a pesquisa aqui apresentada se fundamenta em conceitos como a interação social e a atividade mediatizada, tanto para as questões de ensino e de aprendizagem (VYGOTSKY, 1987), como para as questões de linguagem, entendida aqui como uma prática social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Nessa direção, Araújo (2007) defende que

> [...] a construção de conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (ARAÚJO, 2007, p.35-36).

O ponto de partida da perspectiva Histórico-Cultural é o conceito de que a elaboração e apropriação do conhecimento se dá por meio de interação do indivíduo com o meio social, ou seja, com outros indivíduos. Segundo Vygotsky (1984), as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Davis e Oliveira (1990) declaram que, dentro da visão vygotskyana, é na interação professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído de forma interacional por meio do uso da linguagem, o que é entendido nesta pesquisa como mediação da aprendizagem.

Desse modo, os conceitos de interação e mediação merecem atenção e já foram discutidos por mim em situações de aprendizagem de itens lexicais e seus padrões de uso em aulas de língua estrangeira no ensino superior, com a finalidade de analisar critérios da mediação e da interação existentes nas relações professora-aluno/aluno-aluno (BISSACO, 2010). Isto porque a perspectiva vygotskyana concebe a linguagem como algo criado pela sociedade ao longo do curso da história humana, que estabelece a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1984).

Scheneuwly (1994),baseado nessa concepção vygotskyana do desenvolvimento, discute que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que o desenvolvimento consiste em um aumento de habilidades já existentes, considerando que a aprendizagem se dá por meio dos incrementos dos conhecimentos construídos.

Feuerstein (1980, p. 3) salienta que somente ao proporcionar uma "Experiência de Aprendizagem Mediada" - EAM, conseguiremos a realização das metas socioculturais da Educação, bem como a preparação para que o sujeito se transforme em um aprendiz independente, ou seja, a autonomia do aprendiz não se constrói no isolamento, mas na troca de informações com o outro. O que o autor defende é que as interações entre o professor e o educando são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo do sujeito, assumindo a relação professor-aluno um caráter dialógico, que supera o mecanismo tradicional do ensino.

Apesar de o autor defender questões relacionadas exclusivamente à modificabilidade cognitiva, é importante frisar que, nesta pesquisa, entendo a criança como ser completo. Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volume 1) apresenta que "a Educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis" (BRASIL, 1998b, p. 23).

A pesquisa de Ribeiro (2009) contribui no sentido de apontar que, ainda, em tempos atuais, nas escolas de EI, há certo caráter assistencialista de apenas cuidar das crianças ou de prepará-las para o Ensino Fundamental, considerando a EI e a criança como um vir a ser. Tal pesquisa resulta de uma investigação embasada teoricamente na perspectiva Histórico-Cultural e com dados produzidos dentro de uma escola de EI em um município do estado de São Paulo. A autora foca nas relações estabelecidas nos processos de humanização, aprendizagem e desenvolvimento entre crianças de três a seis anos de idade.Em sua pesquisa de campo, investiga o papel desempenhado pelas professoras como mediadoras entre as crianças e a cultura, representada na escola pelos espaços, materiais, objetos, atividades, pelas pessoas, formas de conduta e valores, investigando, também, como as crianças percebem as situações vividas na escola e as possibilidades que lhes são oportunizadas de desenvolvimento de funções psíquicas superiores e de apropriação de novas necessidades humanizadoras.

Outra pesquisa (TOMÉ, 2011), traz um levantamento da produção científica no campo da EI, no período de 1999 até 2009, em periódicos nacionais - Pro-Posições; Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Educação; Educação e Sociedade e Educação e Pesquisa, trazendo à tona temáticas mais relacionadas às práticas pedagógicas e ao impacto das políticas públicas destinadas a esse nível da Educação Básica. Segundo a autora, os pesquisadores que apresentam maior número de publicações de artigos acadêmicos sobre EI são, também, apontados como autores de publicações realizadas no mesmo período pelo Ministério de Educação, tais "como: Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Machado Malta Campos e Fúlvia Rosemberg" (TOMÉ, 2011, p. 200). Esse dado pode indicar o reconhecimento da produção desses pesquisadores no país.

Lima (2001) objetivou em sua pesquisa analisar o papel do educador em relação ao processo educativo e ao desenvolvimento infantil, embasando seu trabalho na Teoria Histórico-Cultural. Suas análises apontam para o importante papel do educador, que, por meio de suas atitudes e procedimentos, vai criando condições para que as crianças pequenas aprendam e desenvolvam suas funções psíquicas superiores. Pautada na Teoria Histórico-

Cultural, a pesquisadora defende que a Educação e o desenvolvimento humano "estão de tal forma ligados que o processo educativo e as condições de vida determinam e motivam o desenvolvimento da inteligência, personalidade e consciência do homem" (LIMA, 2001, p. 32). Assinala que o homem, por meio das relações sociais, mediadas pela linguagem, se apropria de conhecimentos produzidos ao longo da história e, ao mesmo tempo, produz novos conhecimentos. Conforme a autora, trata-se de processo iniciado desde o nascimento da criança e, nessa ótica, ampliado pelas relações sociais na escola de Educação Infantil, porque, para Lima (2001, p. 37), a infância é compreendida até os seis anos, sendo"um período em que há apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de características mais gerais da personalidade: conhecimentos e habilidades que dão base para todo o futuro desenvolvimento", havendo aprendizagem da linguagem, do "uso social de objetos cotidianos", bem como "o desenvolvimento da orientação espaço-temporal, da percepção, da atenção, do pensamento, da imaginação, da memória, das emoções, dos sentimentos, da moral, da estética e das bases para a formação da personalidade" (LIMA, 2001, p. 37).

Pelo exposto, o diálogo é veículo que vai constituindo a natureza social do homem social. Os estudos de Freitas (1999) vão ao encontro dessa assertiva ao aproximarem Vygotsky e Bakhtin, já que ambos buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que fundamentam as ciências humanas e sociais. A linguagem torna-se, assim, uma questão central para os dois teóricos, e é por meio dela que, nesta pesquisa, construo sentidos das práticas docentes observadas. Para ambos, o sentido das coisas existentes é dado ao homem pela linguagem. "Na linguagem, no diálogo, na interação, o tempo todo, estão o sujeito e o outro" (FREITAS, 1999, p.158).Tais estudiosos procuraram, pois, garantir o espaço do sujeito na luta contra a alienação, já que ao posicionar-se, ao realizar escolhas, o sujeito participa e não somente observa passivamente a tudo que lhe é imposto, seja na sala de aula, seja na vida em sociedade.

Bakhtin e Volochínov (2009) consideram que o homem, fora das condições socioeconômicas objetivas, portanto, fora de uma sociedade, não tem existência. Para os autores, o nascimento biológico do indivíduo não lhe garante, por si só, a condição de homem, mas essa natureza cultural é forjada a partir do seu nascimento social. Essa compreensão fundamenta a premissa segundo a qual o homem é um ser histórico e social, constituído na concretude das relações sociais. Nessa mesma direção, Willians e Burden (1997) enfatizam que o ser humano nasce para o mundo social e que a linguagem é o meio que envolve o ser nesse mundo.

Bakhtin e Volochínov (2009) afirmam que o ato de fala – a enunciação –e seu produto – o enunciado –não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele (sujeito) prescindir. Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá, sempre, em uma interação. Segundo esses autores, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também ligadas. A dialética bakhtiniana está presente no seu compromisso com a totalidade, com a história, com a prevalência do social.

Na seção seguinte apresento questões de cunho acadêmico, bem como um aprofundamento legal sobre a Educação Ambiental, em especial aquela destinada à criança.

2.3 Temática Ambiental e o Processo Educativo

A busca por modelos de ação e a definição de medidas, por parte de certos setores sociais, com o objetivo de minimizar, corrigir ou reverter situações de impacto ambiental, ou a tentativa, por outros setores, de possíveis transformações radicais dos padrões de relação ser humano/sociedade/natureza têm apontado caminhos bastante diversificados em termos de propostas de ação.

Conforme aponta Carvalho, L.M. (2001, p. 56),é relevante observarmos, hoje, nos diferentes setores sociais, uma forte tendência em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual deparamos. Na sequencia, explico como a legislação brasileira tem contribuído, desde a década de 1980, para a implementação da EA no cenário educacional nacional.

Desse modo, a ideia de que a Educação Ambiental (EA) deva ser promovida desde a Educação Infantil (EI) não é recente. A partir do marco legal brasileiro, percebe-se que essa discussão está presente desde a década de 1980. Tanto na Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981), como na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), bem como na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) fica evidente que *todos os níveis de ensino* devem abarcar a EA.

Conforme a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, se institui a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981, s/p), a qual já enunciava a "educação ambiental a todos os níveis de ensino, [...] objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (inciso X do artigo 2º). Trata-se de um marco responsável pela inclusão do

componente ambiental na gestão das políticas públicas nacionais e, seguramente, fundamenta o Capítulo do Meio Ambiente em nossa Constituição Federal.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, s/p) dispõe, em seu artigo 225, que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". E reforça a promoção da "educação ambiental em todos os níveis de ensino" (inciso VI do § 1º do artigo 225).

Em 1992, foi produzido um documento intitulado *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, no qual a EA é concebida de maneira crítica e emancipatória, sendo entendida como instrumento de transformação social (BRASIL, 2013).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, apesar de não contemplar, em seu formato original, as especificidades da EA para a Educação Infantil, em seu artigo 21 determina como partes constituintes da Educação Básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apontando, em seu artigo 22, para a questão da cidadania a ser desenvolvida por meio dos processos educacionais, respaldados na lei. Já em seu artigo 26 discute, em seu parágrafo 7, a EA "de forma integrada aos conteúdos obrigatórios" (BRASIL, 1996, s/p) o que passa a ser integrado ao documento por meio da lei no 12.608, de 2012.

Em 1999, a Lei nº 9.795 dispõe, especificamente, sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Afirma que essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não. Essa Lei, além de outras providências, define a EA, dá atribuições, enuncia princípios básicos e indica objetivos fundamentais da educação ambiental, conceituando-a na educação escolar como incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica, abrangendo todas as instituições de ensino públicas e privadas.

Outros dois documentos que marcam o desdobramento das discussões apresentadas acima são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Essa última apresenta uma sessão destinada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, mas esclareço que o texto dos dois documentos, em vários momentos, é diferente, cabendo trazer aqui algumas especificidades.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012, s/p) há, também, a afirmação de que deve ser desenvolvida em todos os níveis de ensino devendo ser "uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente" (artigo 8º), bem como uma "atividade intencional da prática social" (artigo 2º).

Em seu artigo 3º pode-se estabelecer uma relação com a tríade da EA (CARVALHO, 2006), já que há destaque para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de valores e, embora a palavra participação não seja evidenciada no documento, reforça-se que toda EA deve propiciar o cuidado com a vida, a equidade socioambiental e a proteção dos ambientes naturais e construídos, o que de fato exige envolvimento e participação de todos. Além do que, em seu artigo 4º há destaque para que a EA "é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza" (BRASIL, 2012, s/p), o que novamente, remete ao elemento participação proposto por Carvalho (2006).

No artigo 13 desse documento são dispostos, como objetivos da EA de modo a repensar a questão do consumo, fazendo circular conhecimentos de cunho socioambiental, de modo que sejam estimulados "a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica"; fortalecendo também a cidadania, por meio da igualdade e do respeito aos direitos humanos, promovendo o cuidado com a vida, com os ecossistemas, "a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz" (BRASIL, 2012, s/p).

Já em seu artigo 17 se evidencia que o planejamento curricular deve estimular uma visão integrada do homem à natureza, por meio de um pensamento crítico em que sejam valorizadas "a participação, a cooperação e a ética", valorizando também a diversidade de saberes sobre o meio ambiente (científicos e populares) e propiciando vivências que possibilitem ao educando ser responsável por todos os seres vivos. Todas essas ações deverão ser permeadas por uma "reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem, principalmente, sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental" (BRASIL, 2012, s/p).

Ainda, de acordo com o artigo 17, o planejamento curricular deve promover o estudo do meio, valendo-seda observação e experimentação, o que possibilita descobrir como as diferentes formas de vida se relacionam no planeta; bem como atividades de cunho artístico e, principalmente, lúdico, "que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras" (BRASIL, 2012 s/p), como essencial para a construção da cidadania. Destaco que todo conteúdo exposto nos artigos 13 e 17, aqui referendados,é abarcado com o mesmo texto

em (BRASIL, 2013), excluindo-se os termos legais: artigo, inciso, parágrafo, alínea; os dados textuais são idênticos.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que têm também caráter mandatório,a EA é concebida em uma perspectiva socioambiental.

> A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela. (BRASIL, 2013, p. 522).

O documento direciona propostas para o "enfrentamento dos desafios socioambientais", de modo a considerar a cidadania, a responsabilidade, a criticidade, a participação e a emancipação na formação humana para possibilitar "a tomada de decisões transformadoras" a partir do ambiente no qual se inserem e superar a dicotomia sociedade/natureza a fim de que se estabeleça uma "relação dialógica e transformadora com o mundo" (BRASIL, 2013, p. 527).

Assim, partindo do entendimento de que o processo educativo é um dos caminhos para superação da já mencionada crise ambiental, apresento,neste item,a EA como um campo essencial para as propostas de uma educação voltada para uma melhoria na relação do homem não só com o ambiente, mas com a sociedade que o envolve.

A partir do entendimento de que a EA se apresenta como um dos caminhos que possibilitam o enfrentamento à crise ambiental,busco apresentar a EA como uma atividade política capaz de evitar, intencionalmente, a barbárie, revelando-a como uma prática social necessária. Para discutir a necessidade de desenvolvimento de uma EA Crítica, que visa desenvolver o pensamento autônomo e emancipado, faz-se necessário, antes, expor outros entendimentos teóricos de EA.

De acordo com Terossi e Santana (2010), a EA possui vertentes mais conservadoras e outras mais críticas. As primeiras não promovem transformações significativas na realidade, desconsiderando os aspectos político, social, econômico e cultural. Priorizam a transmissão de conteúdos conceituais, muitas vezes valorizando as atitudes ambientalmente corretas e enfatizando o dualismo entre homem e natureza.

Entretanto, há uma outra estruturação das tendências em EA proposta por Layrargues e Lima (2014) como as três macrotendências político-pedagógicas da EA: Conservacionista, Pragmática e Crítica.

Para esses autores, historicamente, a EA foi concebida em um primeiro momento como um saber e uma prática de natureza "conservacionista", termo utilizado por Layrargues e Lima (2014, p. 27) que remete a uma prática educativa voltada para o despertar de uma sensibilidade humana para com a natureza, partindo do princípio de que é preciso “conhecer para amar, amar para preservar”.

Segundo Layrargues e Lima (2014, p. 28), da vertente conservacionistasurgem outros dois caminhos: a) a pragmática, que se nutre, inicialmente, da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas e b) a crítica, quedesponta como uma alternativa capaz de realizar o contraponto à primeira vertente e que aponta para uma maior autonomia do sujeito, em relação aos seus posicionamentos.

De acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 29-30), esse segundo momento da Educação Ambiental enfoca, prioritariamente,a questão do lixo, da coleta seletiva e da reciclagem dos resíduos, além de trazer uma discussão mais aprofundada, como o Consumo Sustentável. Essa perspectiva pedagógica, diferente da conservacionista, não prioriza oportunidades de contato com os ambientes naturais. Tal pauta educativa "se aproxima da esfera da produção e consumo, embora voltada exclusivamente aos recursos ambientais sem qualquer relação com a dimensão social e econômica".

Essa perspectiva é nomeada como"macrotendência pragmática" (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.32) e representa um segundo movimento histórico que deriva doprimeiro, na medida em que vai se adaptando ao novo contexto social, econômico e tecnológico,e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Tanto a primeira como a segunda macrotendências possuem caráter comportamentalista e individualista, em que o homem é entendido como um ator ideologicamente interessado em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão ambiental.

O terceiro momento é representado pela macrotendência crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.33), que, por sua vez, se pauta em uma revisão "dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental". Tal macrotendência procura contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizando as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

É importante frisar que, embora apresente essas três macrotendências distribuídas historicamente para nortear as práticas pedagógicas, o que percebo, ainda nos dias atuais, é que existem práticas mais conservadoras e mais críticas, além do fato de as características de

cada uma terem sido apresentadas de forma um tanto simplificada. Logo, não basta crer que historicamente,nos dias atuais,todos que desenvolvemos práticas de EA somos críticos e autônomos, como nem todos os que estão voltados à perspectiva da sensibilidade frente à natureza o fazem sob uma visão ingênua. Abordo esse viés mais adiante, ao apresentar os dados produzidos e analisados.

Cabe, aqui, apontar que muitas das práticas em EA realizadas nas escolas ainda se destinam, em sua maioria, às questões relacionadas à reciclagem do lixo, bem como ao não desperdício de água.

Essas escolhas temáticas não trazem em si a garantia de práticas mais emancipatórias, como apontaram Layrargues e Lima (2014), apontando-as como um segundo momento. Ao contrário, o que é retratado por alguns pesquisadores é que se tratam de práticas, de certa forma, bastante ingênuas. O que pode ser confirmado por Quintas (2004) o qual indica o lixo e os recursos hídricos como os principais temas a serem trabalhados em propostas pedagógicas de EA. O autor afirma que os temas tratados possibilitam práticas mais ou menos reflexivas e participativas. Também Jacobi (2003) aponta o lixo como um dos temas predominantes nas práticas de EA na modalidade formal. Ainda nessa direção, Logarezzi (2006a) evidencia temas como resíduos e consumo como imbricados e define lixo como

> [...]aquilo que sobrou de uma atividade qualquer e é descartado sem que seus valores (sociais, econômicos e ambientais) potenciais sejam preservados, incluindo não somente resíduos inservíveis, mas também, incorretamente do ponto de vista ambiental, resíduos reutilizáveis e recicláveis (LOGAREZZI, 2006a, p. 96).

Logarezzi explica que os níveis de consumo seguem crescendo cada vez mais "independente dos impactos sociais e ambientais daí decorrentes", já que o discurso veiculado pelas empresas gira em torno do descarte seletivo e da reciclagem como "uma solução ambientalmente correta" (LOGAREZZI, 2006b, p. 121).

Sobre o tema água,Otalara (2008, p.13) aponta que entre os inúmeros temas relacionados à temática ambiental trabalhados nas escolas, "aágua parece ser um dos mais lembrados, tanto pelo fato de ser esta um elemento naturalpresente no cotidiano", quanto por sua importância como elemento indispensável à vida. A autora dividiu sua discussão, tratando da água como elemento natural e de sua relação com a sociedade. Em relação à primeira categoria, nenhum dos temas encontrados nas coleções analisadas foi abordado pela perspectiva dos temas controversos, o que enriqueceria as discussões em classe. Já em relação à segunda categoria, considera-se como positivo o fato de ao menos um tema - barragens - ser tratado a partir da perspectiva das controvérsias, apesar dessas ainda serem pouco exploradas.

Um dos caminhos utilizados por educadores ambientais tem sido o da apreciação estética da natureza, de contemplação e de estreitamento do contato da criança com o meio. Essa ideia surge de um dos desdobramentos possíveis lançados por Alberto (2007), para quem a criança pequena, na faixa etária de 3 a 6 anos, ter o contato com a natureza é importante e necessário, principalmente, para construir valores sobre o meio-ambiente.

Nesse sentido, Arruda e Fortkamp (2003) ressaltam que a EA desde a infância é imprescindível para a construção de valores e de cidadania, isto porque quanto mais novos forem os aprendizes expostos a esse processo de aprendizagem, maiores as possibilidades de formar com eles o respeito à vida.

A necessidade de uma sensibilização por meio do contato homem-natureza vem sendo destacada por Marin (2009, p. 63):

> As discussões da estética permitem uma importante reflexão para a educação ambiental no que diz respeito às perdas de contato com a concretude nos grandes centros urbanos, que significam também perda de contato com a natureza e o lugar habitado, em função da disseminação das hiper-realidades e proliferação dos não-lugares, que dessensibilizam cada vez mais o ser humano.

Oliveira e Vargas (2009, p. 313) informam, ainda, que o distanciamento cada vez maior entre o ser humano e a natureza tem se materializado em práticas de degradação ambiental. As autoras afirmam ser necessário "resgatar e estimular novos sentidos de percepção do ambiente, buscando a reintegração do homem com seu meio", decorrendo, então, o importante papel de um "processo educativo-ambiental que leve o ser humano a perceber-se como ser integrante e co-responsável pelo ambiente".

A partir dessas autoras, se evidenciam as ricas possibilidades do professor de EI investir em atividades externas, mediante ações como "tocar plantas, cheirar folhas, sentir o solo com os pés, ouvir os sons da mata" (OLIVEIRA; VARGAS, 2009, p. 318), que estimulam a criança sensorialmente por meio de atividades, de maneira a propiciar a ela o desenvolvimento de um sentimento positivo em relação ao meio ambiente. Esse pode ser um trabalho que possibilite a abertura para o diálogo entre os educandos, levando-os à construção de valores e de sentidos.

Ainda nessa direção, Bonotto (2008) destaca a valorização estética da natureza a ser construída como um caminho a ser trabalhado junto aos educandos, o que poderia contribuir, intensamente, "para a construção de uma nova forma de relação ser humano-natureza" (BONOTTO, 2008, p. 299).

Avançando na apresentação de uma perspectiva crítica, existem três dimensões fundamentais da existência humana que podem ser consideradas pelo professor em suas

práticas docentes, conforme apontadas por Carvalho (2006): a dimensãoaxiológica, que abarca as questões valorativas éticas e estéticas, a dimensão dos conhecimentos e a dimensão da participação política. Esta última se constitui, para o autor, como central nos processos educativos, sendo articulada, constantemente, com as outras duas dimensões, em uma relação de intenso diálogo.

Ressalto que a proposta das três dimensões não é apontada pelo autor como o único caminho nas orientações das propostas em EA, porém, se constitui em uma possibilidade relevante, uma vez que permite articulá-las dialogicamente. Assim, Carvalho (2006) propõe que as questões ambientais devam ser tratadas por meio da articulação dos conhecimentos historicamente construídos sobre os elementos naturais e as realidades sociais, evidenciando a relação dos seres humanos organizados em sociedade com a natureza. Nesse sentido, faz-se emergente evitar as perspectivas fatalistas, reducionistas e de análises da questão ambiental.

Carvalho (2006) indica que a prática educativa não deve se limitar à consideração de diferentes conhecimentos científicos e filosóficos sobre a natureza e a cultura, por meio, somente, de conceitos historicamente acumulados. Deve-se, também, por meio das práticas do professor, criar condições para a investigação e considerar os aspectos de cunho político econômico e social que secaracterizam como determinantes na construção de conhecimentos fundamentais no entendimento dos mesmos. O autor destaca, igualmente,as relações entre arte e ciência no conhecimento da natureza como de grande importância.

Muitos pesquisadores têm destacado, em suas produções, a contribuição do materialismo histórico-dialético para a discussão da questão ambiental em processos educativos (LOUREIRO et al. 2009; TREIN, 2012; LOUREIRO, 2014; LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016), o que ratifica as assertivas de Santana (2005) para quemas tendências críticas de Educação encontram no marxismo a sua fonte epistemológica de sustentação.

Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 71) propõem uma educação ambiental pautada no marxismo e nos seus desdobramentos teóricos, em que o indivíduo é reconhecido por suas relações histórico-sociais determinadas, capaz de “refutar toda forma de pensamento que dissocia sociedade e natureza”, e que a educação representa uma das "mediações sociais que atuam para criar o humano no homem singular", é por meio dela que se instrumentaliza a pessoa humana para que atue criticamente diante dos problemas que lhe são apresentados (p.74).

Ao discutir criticidade, me apoio em Trein (2012, p. 310).A autora explica que, para superar as condições de exploração nas quais nos inserimos, tanto o homem como a natureza, é preciso transformar nosso modo de agir no mundo, repensando, inclusive, a "reprodução

material e social da vida". Para isso "não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ele se faça também como anuncio de uma outra direção".

Loureiro (2014) defende o materialismo histórico-dialético como suporte teórico para as práticas de EA, destinando seu texto aos educadores ambientais que argumentam não utilizarem a proposição teórica "porque este *modo de pensar e fazer*, bem como a tradição marxista como um todo, não contempla a questão ambiental" (LOUREIRO, 2014, p. 57, grifo do autor). O autor é enfático em sua defesa, da qual me valho neste trabalho.

A contribuição desse marco teórico para a possibilidade de transformação de cada indivíduo na sociedade é indiscutível por meio do "questionamento e a vontade de criar algo novo", bem como o "compromisso político, prático e cotidiano, com a transformação do conjunto das relações sociais" que "demandam a permanente inquietação intelectual e não aceitação dos processos de destruição planetária" (LOUREIRO, 2014, p. 64).

A proposta de uma educação ambiental crítica compromete-se com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de “sociedades sustentáveis” (LOUREIRO et al. 2009, p. 89).

Nesse mesmo direcionamento, Tozoni-Reis (2007, p.13) discute a pedagogia histórico-crítica no âmbito da Educação Ambiental como um caminho para que o sujeito se aproprie "dos saberes socioambientais compreendidos como o conjunto de conhecimentos, ideias, conceitos, valores", "procedimentos e atitudes".

A pesquisa de Bowne e Brokmeier (2008) salienta a importância de práticas deliberativas no contexto de EI. As autoras ressaltam a necessidade de as crianças serem ouvidas, observando que todas as decisões tomadas, em práticas observadas na pesquisa relatada, estão nas mãos delas, valendo-se de votação e discussão em grupo para realizar escolhas respaldadas por pesquisas, por buscas de informações. Desse modo, as práticas apontadas pelas pesquisadoras me remetem às práticas propostas por Puig (2004) como “assembleia, resolução de conflitos, debate, resolução de dilema e dramatização” (PUIG, 2004, p. 94).

Em acordo com a explanação anterior, destaco a importância de que as práticas docentes contemplem uma dimensão valorativa, como apontado por Carvalho (2006). Defendo aqui a ideia de que a EA pode estar aliada a “valores éticos e estéticos na EI” (ALBERTO, 2007, p. 156).

No contexto canadense, Boileau (2013) destaca que os programas de educação ambiental para a infância aumentam no país, e que a relação entre crianças e o mundo natural

é, cada vez mais, vista como importante. Trata-se de uma investigação em contexto escolar com crianças entre dois e seis anos, que recorre a uma abordagem Mosaico de produção de dados, englobando vários métodos (observação, gravação em áudio, fotografias) que provaram ser bem-sucedidos, já que investigar a criança é entendido pela autora como um desafio.

No Brasil, o estudo de Bezzon e Soares (2013) objetivou evidenciar vivências de crianças pré-escolares moradoras em área rural, com destaque para as formas como são significadas e circunscritas pelas características socioambientais dos contextos investigados. A abordagem metodológica foi inspirada na etnografia em contextos escolares. Além da observação das atividades coletivas na escola e de conversas e desenhos com as crianças, foram feitas entrevistas com familiares e equipe escolar.

Por meio de um estudo de caso, Guimarães (2003) investiga as possibilidades de uma proposta de Educação Ambiental voltada para a educação infantil, por meio de brincadeiras. A autora defende que, pelo fato de a criança passar a lidar com questões ligadas às suas próprias vivências, o ambiente escolar adquire mais significado na vida de cada uma. Valeu-se de observações do cotidiano, aplicação de instrumentos de pesquisa (entrevista semiestruturada e questionário) e análise dos dados, que denotaram a possibilidade da inserção de questões ambientais a partir do brincar de faz de conta, em que as crianças em idade pré-escolar representaram papéis e puderam trazer à tona todo contexto vivido por elas dentro e fora da escola.

Leite (2004), por meio de sua pesquisa,buscou compreender as manifestações das culturas de infância na escola, realizando observações participantes e análise de documentos avaliativos das famílias. A autora identificatrês infâncias instituídas no ambiente escolar: a) a infância investigativa, que vivencia em seu cotidiano o questionamento, a criatividade, o diálogo; b) a infância disciplinada, refletindo uma identidade idealizada das crianças num padrão construído pelo adulto; e c) a infância capitalista, como um vir a ser, representando um capital humano em potencial a ser absorvido pelo sistema produtivo. Ao mesmo tempo, a autora observa que as crianças se constituem por meio de suas culturas de resistência, mostrando que não estão totalmente subordinadas aos adultos, e sugere que seja construído o diálogo entre as diferentes culturas, das crianças e dos adultos, valorizando a criança que está se constituindo para viver e ser o melhor no presente. Aponta como limites de sua pesquisa a fragmentação e visão antropocêntrica e cientificista com que, algumas vezes, são tratados os conteúdos na escola, bem como a infância capitalista, reflexo da sociedade produtiva e consumista que vivemos.

Apesar de defender uma base materialista histórico-dialética para as propostas em EA, o que se vê em muitas práticas relatadas é uma visão mais simplista, que trata de alguns temas de forma isolada. Meyer (2001, p. 89) constata uma ênfase no estudo dos problemas ambientais, tendo o lixo como um dos mais debatidos, tratado sem que se leve o educando "a entender a relação do ser humano com o mundo natural", como se os problemas fossem de ordem “natural", sem contextualização de tempo, espaço e ação do homem. A autora ainda relata que muitos dos projetosrealizados nas escolasdesconsideram a natureza como um grande laboratório vivo, passando, muitas vezes, despercebida e sendo pouco explorada como mais um espaço educativo na formação dos estudantes e dos professores (MEYER, 2001, p.90).

A escola precisa propiciar momentos em que educandos e professores possam refletir sobre o processo de transformação e impacto no mundo natural, servindo as situações domésticas, como, por exemplo: as escolhas de algumas frutas que podem vir direto do produtor, ou se adquirir no supermercado tanto em versões inteiras como em versões cortadas, descascadas e embaladas, afinal há escolhas que produzem mais resíduos que outras e a questão do consumo está diretamente ligada à produção de *lixo*. Esse tipo de situação precisa ser discutida. "Dessa forma, as práticas sociais cotidianas passam a ser questionadas e a natureza compreendida além da dimensão de um objeto, de uma mercadoria" (MEYER, 2001, p.91).

Seguindo nessa mesma direção, Trajber e Mendonça (2007, p. 15) salientam: "com quase a totalidade das escolas de Ensino Fundamental com Educação Ambiental, a interação com a comunidade era apenas 8% desse total", mantendo-se ações voltadas para a reciclagem extremamente reducionistas.

Tais pesquisas revelam, portanto, a emergência de que as temáticas ambientais estejam presentes em contextos da infância, podendo se dar por meio de brincadeiras (GUIMARÃES, 2003), de dramatizações (BOWNE; BROKMEIER, 2008), de passeios externos (BOILEAU, 2013), de elaboração de desenhos (BEZZON; SOARES, 2013) e de uma análise mais profunda sobre a cultura do consumo (LEITE, 2004).

Apresentadas as questões referentes à temática ambiental, passo, na seção seguinte, a discutir os pressupostos da Educação Moral, como suporte à uma educação ambiental em uma perspectiva valorativa.

2.4 Educação em Valores

Os tempos atuais retratam uma sociedade que clama,além da preservação e utilização consciente do meio ambiente e seus recursos, principalmente pelo desenvolvimento da afetividade nas relações interpessoais. Isto é, integramos uma sociedade que "necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo" (BUSQUETS et al., 1997, p. 38) e que além de se constituirem de forma autônoma consigam olhar para o outro e para a natureza com mais preocupação e empatia.

Nessa direção, para Carvalho (2002, p. 158), nossa sociedade estaria caracterizada também por uma crise de valores, e as instituições escolares podem ter papel fundamental na formação geral do indivíduo, "que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa". O referido autor explica que, somente na concretude dos desafios da comunidade escolar os parâmetros de ação ética poderão ser estabelecidos, por meio do diálogo constante entre os princípios gerais da cultura e os compromissos históricos das instituições de ensino.

Ainda, em relação aos caminhos que nos possibilitam, como seres que integram essa sociedade, primar por esses valores em crise, conforme Bondioli (2003, p. 61), as regras são construídas entre as crianças quando se lhes propicia participação efetiva em vivências de decisão de entendimento do que pode ou não ser feito, e quais sanções decorrem de determinada ação ou falta. Do mesmo modo, a participação ativa das crianças na tomada de decisões tem caráter essencial, cabendo ao adulto - parceiro mais experiente - participar como mediador do processo.

Nesta seção, antes de entrelaçar a EA e a EI, parece-me primordial conceituar os valores, discutindo como o desenvolvimento moral tem sido teorizado, enfatizando as práticas morais e a construção da personalidade moral em uma perspectiva dialógica, o que dará suporte às análises sobre a dimensão valorativa a ser explorada nas práticas docentes voltadas à temática ambiental em salas de turmas da Educação Infantil.

Tenho defendido a *tolerância* entre as pessoas como um dos valores vitais para se estar no mundo, na relação com os outros. Ao ler Cortella e La Taille (2013, p.28-29), refleti sobre a escolha dessa palavra, que deriva do verbo tolerar e que tem como significado suportar, aguentar. O que os autores propõem,e considero que tem muita relevância ao pensar

na nossa relação com os outros,é uma escolha lexical que não exclua o diferente. Sugerem "acolhimento", "porque acolher significa que eu recebo (o outro) na qualidade de alguém como eu". Valho-me dessa discussão por acreditar no valor acolhimento como um dos necessários ao pensar na relação professor-criança e nas demais relações construídas,principalmente nos espaços escolares. Para que seja um exemplo praticado, vicenciado, para logo se multiplicar em outros espaços, como os familiares e de cada comunidade em que a criança se insere.

Antes de discutir uma educação moral ou, mais do que isso, uma educação em valores, diferencio termos muitas vezes tomados como sinônimos, como o caso de moral e ética. Com base no Paramêtros Curriculares Nacionais, no volume destinado à discussão sobre um dos temas transversais - ética (BRASIL, 1998a, p.49) o primeiro corresponde a um "conjunto de princípios ou padrões de conduta"; já a segunda corresponde a uma"Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas". Quanto aos valores, podem estar relacionados ou não à moral, pois se trata de um conjunto constituído em nós mesmos em relação aos objetos e situações.

Na compreensão de Payá Sánchez (2008, p. 61),

> [...] o valor se define como uma qualidade dinâmica e complexa que está em relação com componentes – sujeito, objeto, situação – por sua vez dinâmicos e complexos. É uma qualidade empírica, mas não descritiva, que se apoia na realidade e que sem ela não existiria. Em consequência, não se mantém o enfoque de uma hierarquia axiológica como algo absoluto ou imutável, senão que tal questão deve ser abordada por meio da relação 'sujeito-objeto-situação'[14].

Associando valor ao desenvolvimento moral que uma pessoa possa ou não ter, a seguir apresento, com base em Payá Sánchez (2000), de forma cronológica, as quatro teorias do desenvolvimento moral, a fim de provocar uma reflexão sobre a temática em diferentes teorias e momentos históricos, quais sejam: a) a psicoanalítica; b) a comportamentalista; c) as cognitivo-evolutivas e d) sociocognitiva. Fecho esta seção com a proposta de construção da personalidade moral de Puig (1998a).

A primeira interpretação psicológica para o desenvolvimento moral, segundo Payá Sánchez (2000), se refere à Teoria Psicoanalítica sobre a consciência moral. Nela, há o entendimento de que o homem vai se constituindo a partir da aceitação das regras da

[14] Tradução minha para o trecho: "el valor se define como una cualidad dinámica y compleja que está en relación con componentes –sujeto, objeto, situación- a su vez dinámicos y complejos. Es una cualidad empírica, pero no descriptiva, que se apoya en la realidad y que sin ella no existiría. En consecuencia, no se mantiene elenfoque de una jerarquía axiológica como algo absoluto o inmutable, sino que talcuestión debe ser abordada desde la relación 'sujeto-objeto-situación'".

sociedade. É por meio do processo de socialização que ocorrem tanto o desenvolvimento psicológico do sujeito, como o desenvolvimento da sua consciência moral. Ressalto, nessa perspectiva, que a moralidade não integra esse sujeito desde o seu nascimento. Ao contrário, vai se desenvolvento conforme o individuo vai envelhecendo, amadurecendo e apreendendo o que a convivência em sociedade lhe possibilita conhecer.

A segunda interpretação psicológica para o desenvolvimento moral, conforme Payá Sánchez (2000), é a Teoria Comportamentalista, com uma explicação pautada na interiorização ou internalização da conduta, entendida por meio de resultados externos – respeito às consequências da ação – prêmio ou castigo. Assim, as duas ações cabíveis ao tentar desenvolver o indivíduo em uma perspectiva moral são o controle do ambiente social e o enquadramento da conduta por reforço.

A terceira interpretação psicológica para o desenvolvimento moral, de acordo com Payá Sánchez (2000, p. 116), refere-se às teorias Cognitivo-Evolutivas: "o desenvolvimento representa sempre a transformação da estrutura cognitiva, entendida como um todo organizado". A autora apresenta Piaget,por haver se dedicado em pesquisar a realidade moral de forma clínica e haver considerado "que no desenvolvimento moral se passa de uma moralidade heterônoma para uma autônoma". Entretanto, para a estudiosa, apesar do grande avanço na compreensão do amadurecimento psicológico, Piaget não considerou a influência social nesse processo, logo sua teoria é complementada pela de Kolberg especificada na sequencia.

Payá Sánchez (2000, pp. 110-111) aponta que, na ótica de Kolberg, "as virtudes estariam em relação de dependência com o contexto" e apresenta estágios desse aprendizado que são, por sua vez, cognitivos – fundamentados por razões, formais – diferenciados forma e conteúdo e universais – tratados como uma sequência invariável, evolutiva, que supera as diferenças entre culturas.

Assim, na perspectiva kolberguiana a Educação, pautada na discussão democrática, é um dos elementos que possibilita o desenvolvimento moral, ou seja, uma Educação que considera diversas opiniões, que tenta equilibrá-las de modo justo enquanto estabelece uma relação de aproximação entre os membros, uma educação em que as vozes são ouvidas. (PAYÁ SÁNCHEZ, 2000).

A teoria de Kolberg está articulada, segundo Payá Sánchez (2000, p. 123-124), em três níveis do desenvolvimento moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional, cada um dos quais agrupa dois estágios. A autora destaca que "o termo 'convencional' expressa a manutenção de normas e acordos sociais em si mesmos". Desse modo, o nível pré-

convencional se caracteriza por normas e expectativas sociais como algo heterônomo e externo ao eu; o nível convencional tem como traço predominante a apropriação pela pessoa de regras e acordos sociais e o nível pós-convencional separa a pessoa dos acordos e expectativas sociais mediante um pensamento fundamentado em princípios escolhidos pela pessoa – quais sejam: normas, acordos e expectativas sociais.

Ao discutir as primeiras etapas do desenvolvimento moral, Peters (1984) demonstra haver uma correlação entre uma parte da interpretação de Skinner que é complementar à proposta de Kolberg, que afirma que as normas podem ser ensinadas mediante aprovação/reprovação sociais, pois para essa faixa etária as regras são guias concretas de conduta. Peters afirma parecer "virtuosa a demonstração sistemática de normas às crianças pequenas, apoiada pela aprovação" proposta pelo comportamentalismo skinneriano (PETERS, 1984, *apud* PAYÁ SÁNCHEZ, 2000, p. 111).

A quarta interpretação psicológica para o desenvolvimento moral é definida por Payá Sánchez (2000) como Teoria Sociocognitiva, e caracteriza-se por estar centrada no desenvolvimento do conhecimento social.

Turiel (1984, 1989, *apud* PAYÁ SÁNCHEZ, 2000) se centra no desequilíbrio cognitivo como mecanismo de mudança no juízo moral, distinguindo dois domínios conceituais diferentes – a convenção social e o domínio moral – que se desenvolvem também de forma diferente:

- A convenção social – considerada como uma forma menos desenvolvida da moralidade, que englobaria o conjunto dos pensamentos e as ideias uniformes dentro da sociedade, ou seja, aquilo que é arbitrário e dependente dos contextos (modo de se cumprimentar ou de se portar à mesa).
- O domínio moral – formado por juízos de caráter prescritivo, que incidem nas relações interpessoais, mas que não são arbitrários nem uniformes, não dependendo de convenções, quase universais.

Apresentadas as quatro teorias do desenvolvimento moral, exponho, a seguir, as perspectivas teóricas aqui defendidas - a construção da personalidade moral e as práticas morais (PUIG, 1998a, 2004). De acordo com Puig (1998a), a educação moral passa a ser assumida como construção dialógica da personalidade moral, sendo "essencialmente um processo de construção de si mesmo" (PUIG, 1998a, p.19-20). O autor define a educação moral como: "uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia-a-dia" (PUIG, 1998a, p.20), o que significa formar cidadãos com perspectivas de compreensão

de si mesmos e de sua vida em sociedade, com base em sua relação com o outro, e, para isso, ocorreria o trabalho com práticas morais.

Puig (2004, p. 89) define as práticas escolares como "práticas culturais que se realizam no seio da escola", assim como as práticas morais são "práticas culturais que não somente expressam valores e requerem virtudes [...], mas, além disso, o fazem de forma intencional". O autor descreve os tipos de práticas procedimentais e substantivas. Assim, são práticas procedimentais as de reflexividade e de deliberação e as práticas substantivas são as de virtude e normativas (PUIG, 2004, p. 94).

Para Puig (2004, p.62), uma prática moral se configura como um "curso de acontecimentos culturalmente estabelecido, que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral". Nas práticas se pode repensar os valores, refletindo sobre eles e, até mesmo, ressignificando-os.

Para o autor supracitado, as práticas morais podem se diferenciar em práticas procedimentais e práticas substantivas: as primeiras "são cursos de acontecimentos estabelecidos que abrem um espaço para a expressão e para a criatividade moral" (PUIG, 2004, p. 90-91); as demais são "cursos organizados de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que [...] indica-nos cada um dos comportamentos que devemos realizar para alcançar um fim correto previamente fixado" (PUIG, 2004, p. 91).

Essa concepção de educação em valores une o *saber fazer moral*, presente nas práticas substantivas e o *dever ser moral*, constituinte das práticas procedimentais, segundo o domínio conceitual dos valores. Assim, as crianças não só compreenderiam cognitivamente o significado dos valores, mas também experimentariam a vivência deles nas diferentes atividades, tornando-se capazes de aprender e expandir os conceitos de valor a outras realidades, convertendo-os em ferramentas morais.

Saliento, ainda, que não basta que se apliquem estratégias adequadas em tempo e espaço programados, faz-se essencial considerar o ambiente escolar em que as aulas estão inseridas, que pode tanto favorecer quanto se contrapor aos resultados pretendidos, até mesmo anulando-os, conforme explana Bonotto (2003). Para isso, é basilar atentar-se "[...] para que o espaço escolar como um todo esteja a favor deste trabalho", o qual não se limita ao tempo e espaço das aulas, "mas integra todo e qualquer espaço/tempo da escola, constituindo um ambiente formador" (BONOTTO, 2003, p.52).

De acordo com Puig (2004, p. 101), são "práticas escolares de reflexividade": os trabalhos com a imagem corporal, a análise das mudanças físicas e atitudinais, a confecção de textos autobiográficos, os exercícios de autoavaliação, as entrevistas pessoais, o

estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflito e os exercícios de autorregulação.

Na compreensão do mesmo autor (PUIG, 2004, p. 124) são "práticas escolares de deliberação": as assembleias de classe, a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate, a consideração de questões curriculares e vitais, a discussão de dilemas, os exercícios de *role-playing* (dramatização) e os exercícios de compreensão crítica.

Puig (2004, p. 149) exemplifica as "práticas escolares de virtude": métodos de aprendizagem cooperativa; realização e revisão das tarefas de classe; festas e celebrações; realização de projetos e formação de grupos de trabalho.

Finalmente, conforme Puig (2004, p. 174), "as práticas escolares normativas" se subdividem em dois grupos: a) aprender a usar as normas: normas que regem as demais práticas de valor e normas que regem a vida escolar em todos os detalhes e b) deliberação e reflexividade sobre normas: atividades para trabalhar o conceito de *norma*; atividades para abordar as normas cívicas, de circulação e outros códigos; atividade de revisão das normas da classe; atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar; atividades para explicar as normas de algum espaço ou lugar não habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares...) e atividades previstas de transgressão de normas (carnaval).

Desse modo, a construção de valores se dá por meio de uma *razão dialógica* (PUIG, 1998a), entendida como base nos pressupostos de Habermas como um princípio de razão comunicativa entre os sujeitos, no qual ambos possuem a participação e desenvolvem suas razões e conclusões por meio do diálogo.

O que defendo aqui, pautada em Puig (1998a), é uma construção moral entendida como um aprender a viver e conviver na relação com as outras pessoas que têm necessidades, anseios, pontos de vista e aspirações de felicidade, na maioria das vezes, diferentes.

Valendo-me do escopo teórico sobre o qual discorri, acrescento as compreensões sobre a moral na perspectiva bakhtiniana por meio dos conceitos de responsividade[15] e de alteridade presentes em sua obra. Tais conceitos nos levam a entender que as nossas ações são sempre uma resposta ao outro. Nesse sentido, Ponzio (2013, p.233) afirma que, para Bakhtin, "interessa a responsabilidade de como responder ao outro e pelo outro, sem álibi. Interessa mostrar que não o valor do eu, mas o valor do outro é esteticamente produtivo".

[15] No glossário elaborado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso a responsividade pode ser concebida da seguinte forma: "ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como *signos*" (GEGE, 2013, p.90, grifo dos autores).

Segundo Bakhtin (2010, p.43), a construção da moralidade se dá mediante nossa relação com os mundos da cultura e da vida, esses "dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis". Ainda,Bakhtin e Volochínov (2009) utilizam-se do conceito de horizonte social, algo definido e estabelecido da nossa moral, um interlocutor concreto e não abstrato pertencente à mesma cultura.

> O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p.117,grifo dos autores).

Ponzio (2010b) ao associar a ideologia da norma de comportamento (moral, jurídico, religioso) a do estereótipo, evidencia que, na norma, a relação entre o signo e o interpretante da compreensão responsiva é do tipo indicial, ou seja, do tipo dedutivo. "Todo discurso é respondível porque todo discurso é dialógico" (GEGE, 2013, p.42). Desse modo, "o sujeito que toma decisões éticas o faz em sua vida concreta, cujas especificidades incidem sobre sua decisão" (SOBRAL, 2012, p. 23).

Ponzio (2010a, p. 135) ao falar de comunicação global traz em seu texto algo que podemos estabelecer a relação com as questões voltadas para a construção da moralidade. O autor apresenta as possibilidades de ouvir e obedecer, reforçando, ainda mais, a discussão sobre identidade e alteridade. Essa leitura pode mediar reflexões acerca da construção da moralidade no homem, aceitando-se que há algo que compõe sua própria personalidade e há algo que lhe é dado pela cultura. Nos constituímos moralmente na relação com o outro, mas temos em nós o poder de decisão entre o agir certo e o errado, sabendo que quem define o certo e errado não sou eu, indivíduo pleno, mas eu na relação com o outro em sociedade ou grupo cultural.

Diante do exposto, postulo que vamos nos constituindo moralmente em diferentes relações com o outro, o outro família, o outro escola, o outro clubes/associações, o outro natureza. É por meio dessa mediação cultural que aprendo e desenvolvo em mim regras de convívio, normas da sociedade. Sou um ser individual e insubstituível, mas sou formado e constituído nessas relações. Assim, o que defendo aqui, é a ideia de que a escola não pode se isentar de possibilitar a construção da moralidade mediante suas práticas pedagógicas. A escola não é algo externo à vida, a escola deve, sim, sempre ser entendida como o local "onde se simula a vida e se ensina a vivê-la"(PUIG, 1998a, p. 243).

A partir dessa discussão sobre valores morais, me interessa principalmente discutir os valores desejáveis no âmbito do meio ambiente que, segundo Bonotto (2003) são abarcados no *Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*(FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992), sendo eles: a) Valorização da vida - não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres vivos, o respeito e valorização da biodiversidade; b) Valorização de diferentes formas de conhecimento - das diferentes culturas edas diferentes formas de conhecimento ou saberes, por elas estabelecidos; c) Valorização de uma sociedade sustentável - implica o reajuste dos modelos atuais da economia, da tecnologia, de modo que sejam mais equitativos, que possibilitem a qualidade de vida para todose d) Valorização de uma vida participativa - para a construção de uma sociedade justa, equilibrada, nos aspectos social e ambiental, despontam valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos a participação, em um processo democrático e autônomo, nessa construção.

Fraga (2014, p. 14) apresenta certa divergência em relação aos valores desejáveis no âmbito do meio ambiente,observados nos discursos oficiais proferidos na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1992, e os apresentados no *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Conforme a autora, "na Conferência aparece forte a ideia de desenvolvimento associado a comportamentos e tecnologias voltadas à preservação (ou redução da degradação ambiental)", já no Tratado "aparece uma proposição de transformação do sistema produtivo e do consumismo, valorizando uma sociedade pautada na solidariedade e cooperação".

A autora não considera que os valores desejáveis no âmbito do meio ambiente possam ser atingidos "com a 'boa conduta' individual em relação ao meio ambiente, realizada pelos sujeitos de 'bom caráter' que não vão jogar papel de bala no chão, vão fechar a torneira para escovar os dentes" (FRAGA, 2014, p. 45-46). Ela considera os contextos em que cada um se insere e as possibilidades reais de cada um, discutindo as relações entre poder aquisitivo individual e a compreensão desses valores.

Considerando o apresentado anteriormente, e embasada em Bonotto (2008), pontuo que uma proposta de EA que vise à construção de valores deve articular três dimensões: a cognição (concepções), a afetividade (envolvimento) e a ação (vivência em situações reais). Tais dimensões serão levadas em consideração nos momentos da ação direta do educador com a criança, pois é por meio delas que os valores não serão somente identificados, mas trazidos para a vida real e, assim, apropriados pelas pessoas.

Nessa direção, ao tratar de vivências, é possível citar pesquisadores cujo objetivo foi criar espaços para o contato da criança com o natural, como, por exemplo, a pesquisa de Saliet al, (2014) realizada com 182 crianças que frequentavam quinze salas de pré-escola, de seteescolas de Educação Básica da rede pública, e quatro jardins de infância independentes na província de Yozgat - Turquia. A pesquisa destaca o papel do ambiente, durante a infância, para o desenvolvimento das crianças. Nessa investigação, pátios de escolas de Educação Infantilsão lugares em que as crianças têm a oportunidade de brincar ao ar livre, usando materiais diferentes, tornando-se, assim, provocadores de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças. No entanto, de modo geral, a arquitetura de Escolas de Educação Infantil pouco favorece o atendimento às especificidades e expectativas das crianças, sem considerar as necessidades de seu desenvolvimento.

Em consonância com os autores apresentados anteriormente, a pesquisa de Elali (2003) se destinou a investigar a estrutura e a organização do espaço escolar no contexto de EI, analisando como os espaços são concebidos, como são utilizados e qual a percepção de seus usuários. O estudo revela que as escolas não priorizam o contato da criança com a natureza e, quando este acontece, tais lugares se tornam disputados pelas crianças, pois elas sentem falta desses espaços. Concluiu que, enquanto as crianças anseiam por áreas abertas e naturais, com árvores, grama, animais etc., os adultos visam a segurança das crianças. Considero relevante apresentar a pesquisa de Elali (2003), pela discussão trazida acerca de segurança/proteção das crianças e sua rotina predominantemente em espaços fechados.

Em um contexto mexicano Castro-Cuellar, Cruz-Burguete e Ruiz-Montoya (2009) destacam que o ensino de valores ambientais desde a infância é uma forma de gerar mudanças de visão e de apreciação da natureza. No citado trabalho se analisa o conteúdo do livro de texto de Ciências Naturais do 5º ano do Ensino Fundamental, observando o contexto escolar desses alunos, por meio de entrevistas e questionários, a fim de identificar se os conteúdos do livro possibilitam a discussão de valores ético-ambientais, e verificar se eram expressos pelas crianças. O conteúdo do programa oficial e suas execuções contribuem, de forma valiosa, sobre a problemática ambiental; entretanto, possui certa limitação no intuito de promover valores ambientais com as crianças como o respeito à flora e fauna, e o manejo responsável da água e lixo.

Em um contexto nacional, Souza (2003, p.5) se propõe a investigar sua própria experiência profissional como educador e geógrafo, atuando em uma iniciativa denominada *Projeto de educação ambiental com crianças de escolas públicas*, na cidade do Rio de Janeiro, e teve como objetivo"a formação de valores ético-ambientais para o exercício da

cidadania das futuras gerações". Otrabalho traz em discussão ações e práticas educativas voltadas para a sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais, com a participação e parceria da universidade, escolas e empresas, e das transformações processadas com valores éticos presentes na relação do homem com o seu meio ambiente, inseridas no referido projeto, e que encontram respaldo em leis federais e estaduais para possibilitar esse aprendizado em espaços não formais.

Ainda, em relação à construção de valores por parte do professor, Mulder (2010) questiona, em um contexto de ensino superior, o *sloganpratique o que você prega*, discutindo que os professores não devem transferir valores para os seus alunos pela autoridade de sua posição, mas que propiciem a seus alunos construir seus próprios argumentos. Diante disso, o autor traz como questão: podemos ensinar valores sem prescrevê-los? Embora a metodologia dessa pesquisa seja diferente da que pretendo utilizar, o questionamento que a move é também meu questionamento.

A fim de articular todos os trabalhos apresentados, entendo que é fundamental esclarecer que, em relação ao entrelaçamento EA e crianças matriculadas na EI, autores como Ruffino (2003), Lima Ribeiro e Profeta (2004), Rodrigues (2011), Boileau (2013) e Bezzon e Soares (2013) destacam sua relevância, levantando possíveis limitações a serem detectadas, tais como: a) a falta de uma matriz curricular que se volte às questões da EA na formação inicial do professor de EI (RUFFINO, 2003) e b) a dificuldade em se produzir dados com crianças pequenas, já que sua lógica nem sempre dá o significado correto a determinadas palavras, formulando frases, muitas vezes, vazias de significado (BOILEAU, 2013).

Em relação ao trabalho de EA destinado a EI, em uma perspectiva valorativa, autores como Marin (2009), Oliveira e Vargas (2009), Alberto (2007), Arruda e Fortkamp (2003) e Elali (2003) destacam as atividades externas e o contato com a natureza como um caminho para a construção de valores sobre o meio-ambiente e de cidadania. Entretanto, os valores ambientais podem ser construídos desde a infância, mesmo nos espaços tidos como internos, tais como pátios (SALI et al., 2014), a própria sala de aula (BOWNE; BROKMEIER, 2008) e, também, por meio do material didático (CASTRO-CUELLAR; CRUZ-BURGUETE; RUIZ-MONTOYA, 2009). Algumas das limitações apontadas pelos próprios pesquisadores são: a) os pátios de muitas pré-escolas não são adequados para atender às expectativas de crianças, nem para as necessidades de seu desenvolvimento (SALI et al., 2014) e b) apesar do conteúdo contribuir,de forma valiosa, para a discussão ambiental, não é eficiente na promoção de valores ambientais com as crianças (CASTRO-CUELLAR; CRUZ-BURGUETE; RUIZ-MONTOYA, 2009).

Em relação ao papel do professor, autores como Mulder (2010) e Nucci (2000) destacam que os professores devem tentar não transferir/impor valores aos seus educandos, posto que tal proposta não busca enquadrar as crianças em determinados padrões morais, mas possibilitar, por meio do diálogo, que articulem seus próprios argumentos.

Ao investigar as práticas de professores, Degasperi (2012) evidencia um trabalho explícito com valores ambientais, tanto por meio das atividades propostas como também da intencionalidade dos enunciados nos diálogos entre professores e alunos. Em consonância, Duhn (2012) defende que os educandos assumam postura crítica, o que pode ocorrer se o professor lhe der a voz.

Finalmente, conforme Carvalho (2005, p. 54), o sujeito ecológico ideal seria "capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultura". Isso só será possível se a Educação for concebida em uma perspectiva humanista e crítica, como já expus, anteriormente, nesta pesquisa.

Este capítulo abordou as possibilidades de uma EA destinada à EI, discutindo, por meio do arcabouço teórico apresentado, que a criança pode e deve ser exposta às sensibilizações e problematizações ambientais desde os primeiros anos no contexto escolar. Na EI, a criança é capaz de participar em assembleias e manifestar os valores que atribui a fatos e ideias, isto porque esses valores são construidos com a criança, e não simplesmente inculcados nela pelo professor, o que contribui, efetivamente, para o desenvolvimento de linguagem oral na infância.

Assim, fica evidente o entendimento da criança como participante, oferecendo-lhe "tempo para pensar, para interagir, para se relacionar e para estabelecer conexões" (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23). A base dessa discussão é a concepção de criança como agente social ativo, garantindo que esteja envolvida em seu próprio processo de aprendizagem. As crianças são construtoras de significado, posto que "extraem sentido do seu mundo" (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23). Nessa perspectiva, é primordial reafirmar o papel do professor como profissional que possui conhecimentos sobre as crianças, sobre a EA e dialoga, constantemente, com seus pares a fim de abarcar seus conhecimentos sistematizados e a bagagem que cada criança traz de outros contextos de aprendizagem e vivências.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, apresento a escolha dos caminhos metodológicos que foram percorridos. Em segundo lugar, descrevo a escolha dos participantes da pesquisa e apresento o perfil de cada uma das professoras participantes. Em terceiro lugar, explano sobre os instrumentos de produção de dados, descrevendo as escolas, as salas referência e os planos de atividades das sete professoras participantes, bem como, descrevo os momentos em que as atividades de cada professora foram desenvolvidas e videogravadas para, logo, serem transcritas. Em seguida, finalizo, expondo o procedimento empregado para operacionalizar a investigação durante o processo de análise dos dados.

Diante dos objetivos propostos a serem investigados, esta pesquisa destaca a investigação de natureza qualitativa, apoiada em uma abordagem interpretativa, preocupada em compreender os problemas apresentados anteriormente de maneira particular no contexto escolar da E.I.

Azanha (1992, p. 74) assinala que as questões relacionadas à importância do cotidiano não podem estar dissociadas das questões relacionadas à "possibilidade científica de seu estudo". Em seu entendimento, ao enfocar práticas docentes realizadas em contexto escolar é urgente, além de cultivar o registro dos acontecimentos na escola, a cientificidade do seu trabalho revelada em suas escolhas pedagógicas e, portanto, envolvendo procedimentos e questões metodológicas.

Existem vários métodos de pesquisa associados a uma abordagem qualitativa. Minayo (1993, p. 16) aponta que a metodologia de pesquisa seria "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". Nessa direção, a metodologia de uma pesquisa deve agir como um meio de desenvolvimento do conhecimento, e não como uma *camisa de força*. No caso específico da pesquisa apresentada nesta tese, houve interação direta da pesquisadora e das professoras envolvidas nesse processo investigativo.

Por ser minha intenção observar práticas docentes de professoras da Educação Infantil voltadas para a temática ambiental, atentando para práticas relacionadas ao trabalho com valores, organizei, junto à Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, um curso de formação contínua voltado para a discussão ambiental em uma perspectiva valorativa, como uma forma de possibilitar que essa investigação fosse realizada. Apesar de elaborar a ementa do curso e ficar responsável pelo cronograma de temas e do grupo de formadores que seriam responsáveis pelas atividades do curso, não estive, durante os encontros, à frente da formação, atuando nesses momentos também como uma participante ouvinte. Essa opção teve um

motivo evidente: ao convidar as professoras durante a formação, para que quando decidissem pôr em prática suas ideias eu pudesse também acomapanhá-las, estas não se sentissem avaliadas ou julgadas por aquilo que eu lhes houvesse ensinado. Ressalto que não houve obrigatoriedade de que as professoras participantes da formação colaborassem com a pesquisa ora discutida.

Definido o modo como escolheria as professoras participantes, para o propósito de produção de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários[16] (GIL, 1999) direcionados às professoras e videogravações [17] de atividades realizadas (LIBERALI; ZYNGIER, 2000) pelas mesmas em sua ação direta com as crianças, durante a aplicação dos planos (elaborados a partir do curso) em que procuraram trazer elementos da temática ambiental em uma perspectiva valorativa junto a suas turmas.

Também, foram objeto de análises documentos escolares, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Semanário, a fim de contextualizar essas práticas docentes num âmbito mais amplo do contexto escolar, e observar como o eixo Natureza e Sociedade é apresentado. Após a observação/filmagem, essas atividades foram transcritas e analisadas, assim como se deu com os questionários, com o intuito de identificar quais sentidos são construídos nessas práticas docentes voltadas à temática ambiental, desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos, observando o trabalho com valores evidenciado nessas práticas.

Quanto ao questionário, consistenum procedimento de produção de dados composto de perguntas abertas e fechadas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". O autor apresenta como algumas das vantagens de se aplicar o questionário sobre as demais técnicas de produção de dados, o fato de que "permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente" e "não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado" (GIL, 1999, p.128-129).

Quanto à filmagem, segundo Honorato et al. (2006), a captação de imagens em vídeo, especialmente, em pesquisas com crianças, é uma rica fonte de elementos, "afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e

[16]Minha escolha pelo questionário se deve ao fato desse haver sido aplicado às 34 participantes da formação anteriormente ao meu convite para que suas práticas fossem observadas para a pesquisa aqui apresentada.
[17]Destaco o valor da filmagem para a produção de dados em pesquisas da área da Educação (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

acabam perdidos sem um registro" (HONORATO et al., 2006, p. 6). Conforme as autoras, o som e as imagens em movimento integradas podem ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados em palavras, gestos e relações, a compreender os contextos infantis e a captar a essência dos diálogos produzidos.

Na sequência, apresento a escolha das professoras participantes, bem como elementos de seus perfis pessoais e profissionais.

3.1 Participantes da Pesquisa

As professoras selecionadas para a realização da pesquisa atenderam a alguns critérios previamente estabelecidos: serem efetivas no sistema municipal e possuírem perfil de busca por práticas docentes pautadas em formações oferecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação, bem como, por outras Instituições. A busca por profissionais que atendessem a esse perfil se deve ao fato de que a produção de dados seria realizada somente no ano seguinte ao curso de formação proposta por mim junto a SME[18].

Assim, no ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP ofereceu um curso de formação intitulado*A temática ambiental e a construção de valores na Educação Infantil*, caracterizado como formação continuada, ministrado por mestrandas e doutorandas do programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, SP. Essa formação objetivou fornecer alguns subsídios a Diretores de Escola, Coordenadores Pedagógicos e, principalmente, Professores (PEB1)[19] sobre a Educação Ambiental (EA) e o trabalho com valores nas escolas de Educação Infantil (EI) e serviu, exclusivamente, como *pano de fundo* para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, tendo sido retratada na produção de Bissaco, Machado-da-Silva e Reis (2016).

No curso de formação continuada, houve a inscrição de 34 educadoras[20], sendo sete diretoras de escola, cinco coordenadoras pedagógicas, onze professoras de crianças dos primeiros meses aos três anos e onze professoras de crianças de quatro e cinco anos.

[18]Cabe informar que cada professora, ao decidir participar da pesquisa, tomou ciência e assinou o TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido.

[19] De acordo com a Lei Complementar 204 (ARAÇATUBA, 2009a) em seu artigo7º "Os integrantes da classe de docentes exercerão suas atividades na seguinte conformidade: Professor de educação básica I – PEB I: a) Na educação infantil; b) Nas séries iniciais do ensino fundamental, regular e supletivo".

[20]Fiz a escolha pelas funções diretoras, coordenadoras e professoras escritas no feminino justamente por todas as inscritas serem mulheres.

A formação foi realizada em sete encontros, com duração de três horas cada, somados a nove horas destinadas a elaboração de um plano de atividades, sendo este elaborado de forma individual para que cada profissional atendesse às especificidades da sua escola/turma e realidade social. Com isso, o curso, no total, contabilizou trinta horas de formação. Os encontros presenciais foram realizados no segundo semestre do ano de 2015, no horário das 18h às 21h, a fim de possibilitar a todos os servidores que desejassem se inscrever, que pudessem fazê-lo fora do horário do trabalho e, desse modo, fossem certificados por sua participação. As datas, previamente agendadas, eram espaçadas para que houvesse tempo para as leituras e elaboração do plano de atividades.

Essa formação visava fornecer a essas educadoras subsídios para uma prática de EA - e sua dimensão valorativa - articulada à EI de maneira crítico-reflexiva, também propondo que a EA estivesse articulada com os seis eixos de aprendizagem propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil[21], evidenciando, de certo modo, o eixo Natureza e Sociedade (BRASIL, 1998b), bem como os valores abarcados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Desse modo, constituíram um grupo de professoras envolvidas com essa proposta de trabalho, possibilitando a investigação de tais práticas.

Esses encontros contemplaram: a) a leitura e a discussão de textos de fundamentação teórica e de recursos de outra natureza (textos literários, material audiovisual etc.) relacionados à temática ambiental, à Educação Ambiental, à educação em valores e à escola; b) a elaboração e o desenvolvimento de um plano de atividades, procurando concretizar os estudos realizados junto a suas crianças.

Cabe ressaltar que, constando como tarefa final dessa formação, as participantes deveriam elaborar seus planos de atividades educativas/pedagógicas, abordando temáticas ambientais e envolvendo a participação de todos no contexto escolar. Foram essas tarefas postas em práticas na escola que objetivei investigar.

Assim, das onze professoras que atuavam com crianças de quatro e cinco anos de idade inscritas, sete concordaram em participar desta pesquisa e consentiram que suas práticas docentes fossem gravadas.

[21]No Município tanto os Planos de Ensino, de caráter anual, como os Semanários, de caráter semanal são direcionados pelos eixos de conhecimentos apresentados nos RCNEI, algo norteado pelas ações de formação e supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

A partir das respostas dadas pelas professoras a um questionário aplicado no início da formação, pude traçar um perfil dessas participantes, bem como trazer à tona os conhecimentos que já possuiam sobre questões ambientais e pedagógicas.

3.1.1 Perfil das Professoras Participantes

A fim de identificar o perfil dessas professoras, elaborei um questionário[22]constando de quatro partes: a) dados pessoais, b) formação acadêmica, c) entendimento sobre meio ambiente e d) práticas pedagógicas. Esse questionário foi entregue a todas as participantes no primeiro encontro da formação que realizaram no ano de 2015 (17/08/15), sendo solicitado a elas (as 34 participantes) que o devolvessem já no segundo encontro.

Apresento somente as duas primeiras partes do questionário, a fim de contextualizar quem são essas professoras, deixando as duas últimas para serem exploradas no capítulo seguinte, por tratarem diretamente de questões ligadas aos entendimentos que possuem sobre as discussões ambientais e as práticas pedagógicas destinadas à infância.

Desse modo, dedico a primeira parte do questionário à identificação pessoal e profissional do respondente, ressaltando aspectos como idade e tempo de exercício no cargo, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro1- Perfil pessoal dos sujeitos de pesquisa

PROFESSORA	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	NA UNIDADE ESCOLAR
1 (P1)	42 anos	4 anos	2 últimos anos
2 (P2)	36 anos	14 anos	4 últimos anos
3 (P3)	30 anos	1 ano	1 ano
4 (P4)	36 anos	15 anos	4 últimos anos
5 (P5)	52 anos	15 anos	3 últimos anos
6 (P6)	44 anos	13 anos	7 últimos anos
7 (P7)	35 anos	14 anos	2 últimos anos

Fonte: elaborado pela autora

Por meio das respostas, é possível observar que a idade média das professoras é de 39 (trinta e nove), tendo a mais nova 30 (trinta) anos e, a mais velha,52 (cinquenta e dois). Cinco das sete professoras possuem mais de dez anos de experiência como professoras, já P1 e P3 atuam há menos de cinco anos na área. P6 é a que está há mais tempo na mesma unidade escolar, permanecendo mais da metade do seu tempo de serviço na referida escola. Com a

[22]Ver Apêndice 1.

exceção de P3, as demais estão em uma média de três anos na mesma unidade escolar. P3[23] por haver ingressado no último ano, ainda não passou pelo processo de remoção.

A segunda parte do questionário, sintetizada no Quadro 2, dedica-se à identificação profissional do respondente, ressaltando-se aspectos de sua formação.

Quadro 2 - Formação acadêmica dos sujeitos de pesquisa

PROFESSORA	Magistério	Graduação/Licenciatura[24]	Pós-Graduação *lato sensu*
(P1)	SIM	Pedagogia Artes Visuais	Psicopedagogia Institucional Alfabetização e Letramento
(P2)	SIM	Pedagogia Artes Visuais	Gestão Escolar Psicopedagogia
(P3)	NÃO	Pedagogia	Alfabetização e Letramento
(P4)	SIM	Pedagogia	Alfabetização e Letramento
(P5)	SIM	Educação Artística Pedagogia	Educação Infantil Alfabetização e Letramento
(P6)	SIM	Pedagogia	Educação Infantil
(P7)	SIM	Pedagogia	Educação e Escola de Tempo Integral

Fonte: elaborado pela autora

É importante apontar que, em Araçatuba/SP, o curso de Pedagogia é pré-requisito nos concursos de PEB 1 já há mais de dez anos, desde o concurso realizado no ano de 2005, segundo dados do Departamento de Supervisão da Secretaria Municipal de Educação do município. Cabe destacar que há, desde o ano de 2009, um Plano de Carreira destinado aos profissionais da Educação Básica do Município, disposto na lei complementar n.º 204 (ARAÇATUBA, 2009a), que prima pela progressão funcional[25], o que de certa forma motiva o profissional à formação em serviço.

Destaco que a P3, por ser efetiva há apenas um ano e ser a mais jovem de todas as participantes, é a única professora que não possui curso de nível médio específico para magistério.

Pude observar que, das sete professoras, a maior parte delas possui somente uma graduação (P3, P4, P6, P7), sendo que três delas possuem duas. Todas as professoras frequentaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, o que me leva a entender que,o fato de haver cursado ao menos um curso dessa natureza, reflete que ou se trata de profissionais que

[23] Cabe informar que, no munícipio de Araçatuba, SP, existem professores efetivos com sede e sem sede. P3 está sem sede, pois o professor municipal PEB 1 acaba levando uns três anos para assumir seu cargo com sede em uma escola, tendo que passar constantemente por remoção até que haja uma aposentadoria ou exoneração e a sala seja livre para a atribuição.

[24] Estão apresentadas na mesma ordem em que foram cursadas, aparecendo a primeira e na sequência a segunda.

[25] Cabe informar que essa progressão funcional se dá por dois caminhos, além da contagem de tempo de serviço: a) via acadêmica e b) via da progressão por capacitação. Desse modo, pela via acadêmica - artigo 49 (ARAÇATUBA, 2009a), por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* o que acarreta um aumento sobre o vencimento de 10% para o professor. Já pela via da progressão por capacitação - artigo 54 (ARAÇATUBA, 2009a), por meio de cursos com carga horária mínima de 30 (trinta) horas e que totalizarem 210 (duzentas e dez) horas em um período de quatro anos, o que acarreta um aumento sobre o vencimento de 2% para o professor.

apresentam a marca constante da formação em sua trajetória, ou que estão meramente em busca da progressão funcional citada anteriormente.

Ainda, na segunda parte do questionário, dediquei algumas perguntas à formação específica para as questões ambientais, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Formação específica para a temática ambiental

Professora	Formação Inicial	Formação Continuada
(P1)	Metodologia de Ciências	Zoonoses Urbanas
(P2)	Metodologia de Ciências	Zoonoses Urbanas
(P3)	---	---
(P4)	---	---
(P5)	Projeto Pedagógico em Educação Ambiental	Políticas Públicas e Iniciativas da Sociedade Civil em EA.
(P6)	---	---
(P7)	---	Zoonoses Urbanas

Fonte: elaborado pela autora

Com as respostas das professoras, percebi que apenas três das sete professoras afirmam ter contato com a temática ambiental em sua formação inicial por meio de disciplinas como: metodologia de ciências (2) ou projeto pedagógico em Educação Ambiental (1).

Já em sua formação continuada, quatro das sete professoras afirmaram ter contato com a temática ambiental, ou em curso oferecido pela Unesp de Araçatuba/SP, sobre zoonoses urbanas, ou em Instituições de Ensino Superior Particulares, sobre Políticas Públicas e iniciativas da Sociedade Civil em EA. Diante desses dados, pergunto-me sobre um possível distanciamento da compreensão da discussão ambiental em uma perspectiva mais crítica e aprofundada.

A seguir, apresento o município em que a pesquisa foi realizada, assim como alguns dados sobre a educação municipal de Araçatuba/SP, e descrevo as escolas em que realizei a produção de dados e as salas referências a fim de contextualizar as práticas apresentadas ainda neste capítulo.

3.2 Contextualização das Escolas Municipais

Com relação ao Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, este teve início em 1954, quando da instalação da EMEI *Leonísia de Castro,* que, até 1997, atendeu a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. A partir de 1998, em consonância com as determinações legais e destinação de verbas, passou a atender somente a Educação Infantil, demonstrando aumento quanto ao número de crianças atendidas pelo Município. Entretanto, a grande

expansão da Educação no Município, se deu a partir da década de 1970,com a criação de mais escolas públicas e particulares.

Atualmente, o sistema de educação municipal consta de 36 (trinta e seis) instituições de Educação Infantil, 24 (vinte e quatro) de Ensino Fundamental e 04 (quatro), situadas na zona rural, que atendem tanto à Educação Infantil como ao Ensino Fundamental, totalizando 64 (sessenta e quatro) instituições que recebem cerca de 14 (catorze) mil crianças, com idade entre quatro meses até dez anos.

Cabe, ainda, informar quena Educação Infantil, de acordo com dados fornecidos pela equipe de Cadastro da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, em 02/06/2016, estão matriculadas 6.833 (seis mil oitocentocentas e trinta e três) crianças, sendo as matrículas das crianças de quatro e cinco anos, foco da pesquisa apresentada, de 3.355 (três mil trezentas e cinquenta e cinco) crianças. Dessas, 3.266 (três mil duzentas e sessenta e seis) estão matriculadas em escolas urbanas e 89 (oitenta e nove) estão matriculadas em escolas rurais. A seguir, apresento como estão constituídas tais escolas em seu quadro funcional.

Para entender como é composta cada unidade escolar, me pautei no Plano de Carreira (ARAÇATUBA, 2009a), a fim de evidenciar como cada atribuição e nomeação nas escolas municipais de Educação Básica está ligada, diretamente, ao número de crianças matriculadas. Assim, em seu Artigo 10^{o} estabelece que o provimento nas unidades escolares obedecerá aos seguintes critérios: a) para que seja atribuído um secretário de escola é preciso que haja mais de 250 (duzentos e cinquenta) alunos matriculados, b) para que seja nomeado um coordenador pedagógico é preciso que haja mais de 200 (duzentos) alunos matriculados, c) para a atribuição do cargo de agente de desenvolvimento infantil – ADI (possui graduação e trabalha no apoio pedagógico tanto das crianças de período integral, no contraturno recreação, como com as crianças de berçário), é garantida a toda unidade escolar independentemente do seu número de crianças matriculadas, evidentemente, garantindo a razão adulto/crianças prevista em lei. Ao diretor de escola é garantida a presença de um a cada unidade e sua atribuição é feita pela via do concurso público.

Cabe, ainda, informar que, anterior ao Plano de Carreira, existem cargos que, com o tempo, serão extintos, mas que, hoje, compõem o quadro de funcionários das escolas que serão detalhadas a seguir. São eles: o Educador Adjunto de Creche - EAC, também chamado de berçarista, que atende às crianças em berçários; o Educador Adjunto Infantil - EAI, também chamado de recreacionista, que atende às crianças de maternal e pré-escola em atividades de contraturno. Também, com as terceirizações da limpeza e da alimentação, cargos como os de ASG - Auxiliar de Serviços Gerais e Cozinheira foram remanejados nas

próprias unidades escolares. Destaco, igualmente, que a alimentação é realizada na própria unidade escolar, diferenciando-se dos tempos dos enlatados ou das cozinhas modelos.

Retrato, ainda, com intuito de contextualizar a Educação Municipal, a experiência dereorganização dos espaços nas instituições de EI, que teve início com a implantação de uma proposta pedagógica denominada *Fazer em Cantos*, no ano de 2010, realizada por membros da equipe de orientação pedagógica de EI da Secretaria Municipal de Educação (SME). Sua elaboração contou com a participação de orientadores e assessores pedagógicos especializados no assunto, e sua implementação contou tanto com momentos de formação, como outras ações e esforços da equipe de orientação pedagógica de EI e das equipes gestoras das escolas convidadas a integrar a proposta.

O eixo principal da proposta fundamenta-se na importância de se repensar a concepção de infância, a organização dos espaços das unidades escolares e práticas pedagógicas, articuladas às teorias e aos marcos legais que definem a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Desse modo, foi organizada e estruturada em forma de documento oficial pela equipe de orientação pedagógica de EI após visitas à creche Carochinha, na USP de Ribeirão Preto – SP, estudos e discussões sobre o tema junto a profissionais da área.

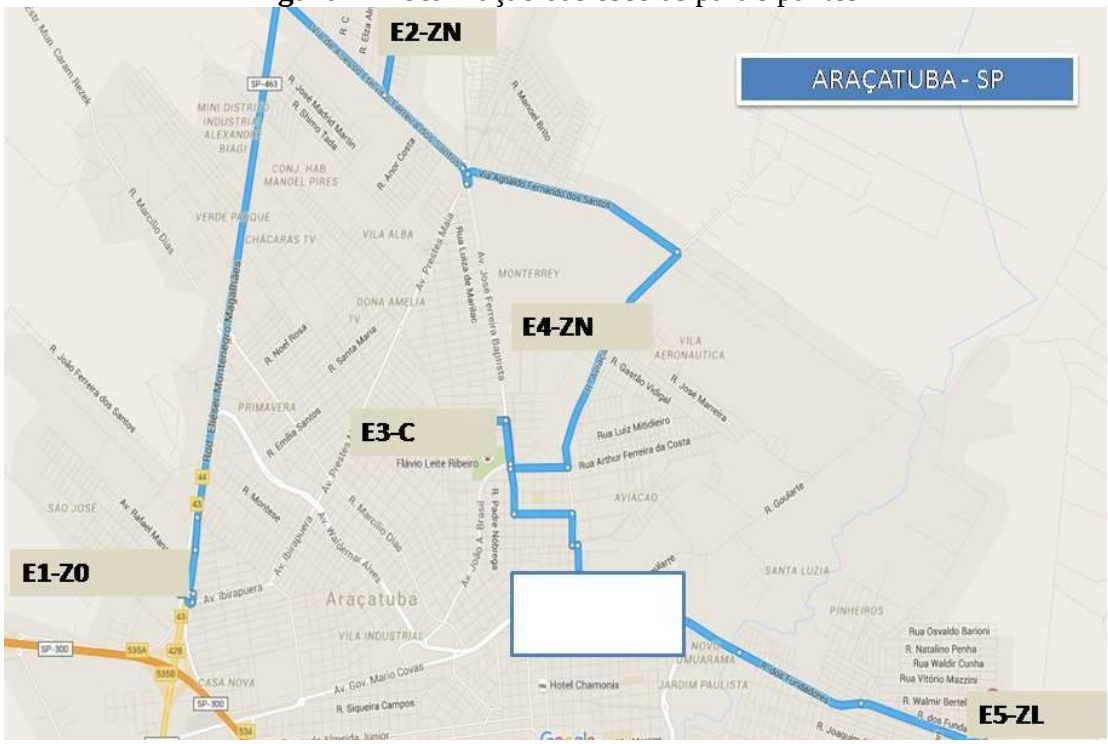
O referencial teórico baseia-se, principalmente, nos estudos de Zabalza (1998) por definir e enfatizar que as salas referências nas instituições de EI devam constituir-se como um cenário estimulante, com capacidade de sugerir múltiplas possibilidades e interação e ação para as crianças, também em Gandini (1999) porque compreende o espaço como um elemento essencial da abordagem educacional e que também ensina, e, nesse sentido, deverá ser planejado cuidadosamente pelos adultos e com as crianças; e, principalmente, nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2008; 2009)que indicam que as propostas das instituições de EI devam contemplar princípios éticos, políticos e estéticos no que se refere à formação humana da criança, visando, sobretudo, que as práticas docentes desenvolvidas pelos profissionais junto às crianças proporcionem o progressivo desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, criticidade, sensibilidade, criatividade, ludicidade e a apropriação das manifestações artísticas e culturais produzidas pela humanidade.

*Fazer em Cantos*é uma proposta pedagógica cujo objetivo é a busca contínua por uma abordagem educacional que rompa com a tradição didática, assumindo as especificidades da EI e situando a criança como o sujeitono processo educativo. Nesse sentido, está fundamentada em cinco princípios norteadores: a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade, e tem

sido discutida em artigos científico-acadêmicos, como o de Bissaco, Bonachini-Mendes e Lima (2015).

Assim, desde o ano de 2010, quatro unidades escolares foram convidadas a participar do processo inicial de implantação da proposta *Fazer em Cantos*. Em 2011, a proposta abrangeu mais sete unidades escolares. Em 2012, a equipe de orientação pedagógica de EI, em consenso com o setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação, optou por intensificar os estudos com as onze escolas que já desenvolviam a proposta *Fazer em Cantos*ao invés de ampliar o número de escolas. A decisão foi tomada com base na análise das avaliações institucionais realizadas anualmente, que evidenciaram a necessidade de proporcionar fundamentos teóricos mais específicos para respaldo das equipes gestoras das onze escolas. Já em 2013, a equipe de orientação pedagógica de EI convidou mais três escolas a desenvolverem a proposta *Fazer em Cantos*. Entretanto, a partir deste ano de 2013, as visitas à Creche Carochinha-USP, de Ribeirão Preto foram canceladas, pois havia um consenso entre as equipes gestoras das escolas e de orientação pedagógica de EI que tínhamos experiências próprias para o compartilhamento de ideias. Ademais, as visitas à Creche Carochinha não objetivavam copiar modelos, mas a observação de concepções pedagógicas diferenciadas. Informo que, das escolas visitadas para a realização desta pesquisa, três das cinco integram a Proposta *Fazer em Cantos*: E3-C, E4-ZN, E5-ZL, como ilustrado na figura 1.

Figura 1 - localização das escolas participantes



Fonte: Google Maps

A Escola 1 (E1-ZO) é uma instituição municipal situada na zona oeste (a mais periférica do bairro), e atende crianças de seis meses a cinco anos de idade. A escola é constituída, em sua equipe gestora, por um diretor de escola e um professor coordenador pedagógico. O corpo docente é formado por dez professores, sendo seis salas no período da manhã e quatro salas no período da tarde, todas atribuídas a professores efetivos. Fazem parte da equipe de apoio: 1 (uma)Agente de Desenvolvimento Infantil - ADI, 5 (cinco) EducadorasAdjunto de Creche - EAC, 2 (duas) Educadoras Adjunto Infantil -EAI e 1 (uma) Auxiliar de Serviços Gerais - ASG (remanejada). Conta, ainda, com 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a alimentação e 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a limpeza.

A Escola 2 (E2-ZN) é municipal e está na zona norte da cidade (escola inaugurada no ano de 2015, com recursos doPrograma Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância), e seu público é composto por crianças de seis meses a cinco anos de idade. A gestão é coordenadapor um diretor de escola e um professor coordenador pedagógico. O corpo docente é constituído por sete professores efetivos, atuantes em quatro salas no período da manhã e três salas no período da tarde. Fazem parte da equipe de apoio: 5 (cinco) Agentes de Desenvolvimento Infantil - ADI, 2 (duas) Educadoras Adjunto Infantil - EAI e 1 (uma) Auxiliar de Serviços Gerais - ASG (remanejada). Há uma cuidadora destinada a uma criança de dois anos de idade com necessidades especiais, no caso, surdez. Conta, ainda, com 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a alimentação e 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a limpeza.

A Escola 3 (E3-C), como as demais, também é municipal e localiza-se na área central de Araçatuba – SP. Atende crianças de dois a cinco anos de idade, tendo como equipe gestora um diretor de escola e um professor coordenador pedagógico. Essa instituição possui um secretário de escola. Constituem seu corpo docente catorze professores, sendo sete salas no período da manhã e sete salas no período da tarde, todas atribuídas a professores efetivos. Fazem parte da equipe de apoio 1 (uma) Educadora Adjunto Infantil - EAI e 1 (uma) Auxiliar de Serviços Gerais - ASG e 1 (uma) cozinheira (remanejadas). Há uma cuidadora destinada à uma criança de três anos de idade com necessidades especiais, no caso, paralisia cerebral.Conta, ainda, com 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a alimentação e 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a limpeza.

A Escola 4 (E4-ZN) também é municipal,e localiza-se na zona norte de Araçatuba/SP. Atende crianças de seis meses a cinco anos de idade. A escola é constituída, em sua equipe gestora, por um diretor de escola e um professor coordenador pedagógico. Constituem seu

corpo docente sete professores, sendo quatro salas no período da manhã e três salas no período da tarde, todas atribuídas a professores efetivos. Fazem parte da equipe de apoio: 2 Agentes de Desenvolvimento Infantil - ADI, 1 (uma) Educadora Adjunto de Creche - EAC, 2 (duas) Educadoras Adjunto Infantil - EAI e 1 (uma) Auxiliar de Serviços Gerais - ASG (remanejada). Há três estagiárias (remuneradas, convênio da Prefeitura Municipal com o Centro de Integração Empresa Escola - CIEE), uma auxilia no berçário e as outras duas atuam como cuidadoras destinadas às crianças com necessidades especiais ali matriculadas. Conta, ainda, com 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a alimentação e 3 (três) funcionárias terceirizadas para a limpeza.

A Escola 5 (E5-ZL), trata-se, também, de uma escola municipal e localiza-se na zona leste (a mais periférica do bairro)de Araçatuba/SP. Atende crianças de seis meses a cinco anos de idade.A escola é constituída, em sua equipe gestora, por um diretor de escola e um professor coordenador pedagógico. A escola possui um secretário de escola. Constituem seu corpo docente doze professores, sendo seis salas no período da manhã e seis salas no período da tarde, todas atribuídas a professores efetivos. Fazem parte da equipe de apoio: 6 Agentes de Desenvolvimento Infantil - ADI, 2 (duas) Educadoras Adjunto de Creche - EAC, 1 (uma) Educadoras Adjunto Infantil - EAI e 3 (três) Auxiliares de Serviços Gerais - ASG e 1 (uma) cozinheira (remanejadas). Conta ainda com 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a alimentação e 4 (quatro) funcionárias terceirizadas para a limpeza.

Destaco, ainda, que cada Projeto Político Pedagógico escolar deve contemplar, sob orientação da Secretaria Municipal de Educação, a discussão intitulada *Proposta relativa à implementação da educação para a preservação do meio ambiente e para o desenvolvimento sustentável*. As cinco escolas que constituem o *corpus* investigativo desta pesquisa possuem textos muito semelhantes e recorrem ao mesmo referencial teórico (REIGOTA, 1994; GRÜN, 1996; DELORS, 1998; PARDO DÍAZ, 2002), destinam suas práticas ambientais em projetos bimestrais, anuais e em datas comemorativas. Entretanto, cabe destacar elementos práticos trazidos pela escola 5 (E5-ZL) em seu documento.

> Explorar ambientes externos como parque, tanque de areia, grama e árvores;
> Identificar pequenos animais;
> Realizar pequenas trilhas, em que possam sentir a brisa ou o vento, mais frio ou mais forte;
> Mudar suas próprias atitudes com relação à utilização da água, da eletricidade e da economia de papéis;
> Apropriar-sedo entendimento do destino do lixo, da limpeza do ambiente em que vive, da reciclagem e da possibilidade de transformar materiais considerados lixo e que podem vir a ser arte. (E5-ZL, 2015)

Após essa breve apresentação das escolas parceiras do estudo discutido neste texto, passo, a seguir, a contextualizar as salas referências das sete professoras pesquisadas.

3.2.1 Contextualização das Salas Referências

Vejamos, na sequência, a caracterização das salas referências em que as professoras atuam com turmas de crianças entre três e seis anos. Para essa caracterização, destaco as professoras como P1, P2 e assim por diante.

A *salada P1* possui, aproximadamente, 7m x 5m. Na frente da sala há a lousa verde. Nas suas laterais estão: à esquerda, a chamadinha com a contagem de meninos e meninas feitos em EVA[26] e a rotina (acolhida, oração, café, hora do canto, roda de conversa, roda de leitura, atividades, brincadeiras, jantar e higiene bucal); à direita, também em EVA, um cartaz com os aniversariantes da sala, distribuídos nos meses do ano, e outro cartaz intitulado *como está o tempo hoje?*. Há, também, um relógio de parede e um calendário.

Em cima da lousa estão o alfabeto em letra de forma maiúscula, as formas geométricas feitas em EVA: triângulo, círculo, quadrado, retângulo e os números. Há dois varais em que estão expostas as atividades das crianças em saquinhos plásticos transparentes, eles estão pendurados na altura do olhar da criança. Cada saquinho tem como identificação o nome da criança, sem o sobrenome.

No fundo da sala há, na altura do olhar do adulto, um trenzinho com o alfabeto. Além disso, a sala possui um ar condicionado e um ventilador de parede. Existe, também, um banheiro de uso exclusivo da sala e na porta está a identificação em EVA da palavra *banheiro*.O espaço é composto, ainda, por um armário de aço de uso da professora, para guardar material pedagógico.

Em relação à *sala da P2*, ela tem, aproximadamente, 7m x 5m. Na frente da sala há a lousa verde. Sobre a lousa existe o alfabeto em letra de forma maiúscula. Fixado à porta do armário há uma chamadinha, com tarjas contendo o nome e a foto da criança. Nas paredes laterais há as vogais, os números de zero a dez e as formas geométricas. Há dois varais em que estão expostas as atividades das crianças em saquinhos plásticos transparentes, eles estão pendurados na altura do olhar da criança. Cada saquinho tem como identificação o nome da criança, sem o sobrenome. A sala possui um ventilador de parede. Há um banheiro de uso

[26]E.V.A. é um material popularmente conhecido como material emborrachado, muito utilizado para confeccionar tanto acessórios da parte decorativa nas unidades escolares como de materiais de apoio pedagógico por sua facilidade de manuseio e durabilidade. A sigla vem de Etilvinilacetato.

exclusivo da sala, na porta está a identificação em EVA da palavra *banheiro*. Há um armário de aço de uso da professora, para guardar material pedagógico. Na lousa o nome da escola, a data e o desejo de boa tarde.

A *sala da P3* mede, aproximadamente, 7m x 5m. Tudo na sala é identificado com tarjas com letras em caixa alta: relógio, espelho, isso chama muito a atenção de quem está ali.

Na frente da sala há a lousa verde, a professora escreve a rotina no canto esquerdo da lousa e vai riscando conforme vai realizando - isso parece diminuir a ansiedade da criança no ambiente escolar. Acimada lousa existe o alfabeto em letra de forma maiúscula. Ao lado direito da lousa, um relógio de parede mais alto e um espelho de 1,50m x 1m na altura das crianças. Existem números na lateral esquerda da lousa de 1 (um) a 10 (dez), embaixo da lousa de 1 (um) a 30 (trinta) e um trenzinho com números de um a nove que, além da forma numeral, tem a palavra escrita para cada número, exemplo: 3 *três*. Do lado esquerdo da lousa há, ainda, a chamadinha que é móvel - com tarjas e os nomes das crianças, meninas de um lado, meninos de outro, há uma listagem com as crianças matriculadas na sala em que a professora vai marcando com um prendedor decorado quem é o ajudante do dia, e um alfabeto com objetos relacionados à escrita (um bolsão de 26 espaços identificados com as letras que as crianças vão inserindo objetos dentro, exemplo: C - cola). Na parede lateral esquerda há um cartaz com os nomes das crianças, intitulado *tarefas feitas*em que estrelinhas vão sendo coladas na frente do nome da criança para valorizar sua responsabilidade.

O varal de atividades fica ao fundo da sala, as identificações das crianças são feitas sempre por seus nomes - sem sobrenomes, está na altura das crianças. Mais acima há um outro varal, para que os cartazes não sejam colados diretamente nas paredes (não danificam a pintura e mantêm a ideia de expor a produção da criança). Nele, há cartazes sobre os sintomas da dengue, muito interessante porque as fotos que representam esses sintomas foram dramatizadas pelas próprias crianças da sala, então a professora imprime essas fotos e fica responsável por fazer a legenda como a escriba do grupo (febre alta, dor de cabeça, dores abdominais, vômitos e manchas na pele). Há, também, um calendário, cartazes sobre os aniversariantes do mês e cartazes confeccionados pelas crianças com um campo lexical, por exemplo, comidas saudáveis e comidas não tão saudáveis em que é possível visualizarcolagem das crianças tanto dos desenhos como das palavras previamente digitadas em caixa alta.

Há mesa e cadeira destinadas à professora, há um lixo. A professora possui um armário para organizar seu material pedagógico e há, no canto da sala, uma bancada de mármore em que ela deixa expostos os jogos da sala (memória mágica, quebra-cabeça,

dominó, entre outros) e as pastas de atividades das crianças (pastas utilizadas para envio de tarefa etc.), embaixo dessa peça há brinquedos de encaixe em caixas organizadoras e fantoches. Destinadas às crianças, são vinte e duas mesas e cadeiras individuais em fórmica.

A *sala da P4* tem, aproximadamente, 7,20m x 7m. Na frente da sala, há a lousa verde. Acima da lousa existe o alfabeto em letra de forma maiúscula e um relógio de parede, centralizado sobre a lousa.

Na parede de entrada da sala, existem impressões das obras de Portinari plastificadas na altura dos olhos das crianças. Há, também, as bandeiras da Espanha e da Alemanha, países votados pelas turmas de Etapa II, tanto da manhã quanto da tarde, para eleição da mascote, bem como os gráficos das eleições. Nessa parede, é possível visualizar desenhos realizados pelas crianças com as legendas digitadas, são os combinados da sala: 1) tratar os colegas com amor, 2) ajudar sempre que alguém precisar, 3) deixar a sala limpa e organizada, 4) prestar atenção na professora e esperar sua vez para falar, 5) respeitar os materiais dos colegas e também os da escola, 6) correr somente no parque e durante as brincadeiras no pátio, 7) colocar no prato somente o que vai comer e cuidar para não derrubar na mesa e no chão, 8) usar o banheiro da melhor forma para mantê-lo limpo, 9) sair da sala somente com autorização da professora e 10) respeitar as crianças e funcionários da escola. Há um cartaz intitulado *Fique esperto com a dengue* em que os desenhos foram feitos pelas crianças e a professora atuou como escriba, por exemplo: garrafas de boca para baixo.

Na parede contrária são vistos dois varais de atividades, das duas turmas que frequentam o mesmo espaço físico. Um mapa mundi e o calendário fixado em ordem crescente de janeiro a dezembro, identificado com o número em cima de 1 (um) a 12 (doze).

Existem, também, nessa sala, dois armários de professores e ficam localizados cada um numa lateral da lousa. Neles, há fichas plastificadas com os nomes das crianças e a tabela com os ajudantes do dia. O espaço possui uma mesa e uma cadeira, destinadas ao professor. São vinte e três carteiras individuais para as crianças – mesa e cadeira em fórmica bege. Há dois ventiladores e dois aparelhos de ar condicionado. Há quatro janelas e todas possuem cortinas.

Os cantos disponibilizados nessa sala são: construtor, escritório, camarim, leitura e casinha. Hoje, a sala conta com um minhocário ao fundo.

No que se refere à *sala P5*, o espaço possui, aproximadamente, 5m x 5m. Na frente da sala há a lousa verde. Sobre a lousa existe o alfabeto em letra de forma maiúscula. Dois armários, mesa do professor, cinco mesas em fórmica colorida de quatro lugares para as crianças. As regras de convivência estão digitadas com fonte maiúscula e coladas ao lado da

lousa (obedecer a professora, falar baixo, esperar a vez de falar, usar palavras cordiais, respeitar a todos, andar em fila, comportar-se no refeitório e manter a sala organizada). Nessa sala, existe um canto de leitura com quatro tatames de EVA, há uma colmeia em MDF, em que estão dispostos os brinquedos das crianças, há cortinas bem coloridas, com estampas bem alegres, há um espelho de 1mx 1,50m na altura das crianças.

Sobre a *sala da P6*, são possíveis algumas considerações: a sala mede em torno de 7,20m x 6,30m. Na frente da sala há a lousa verde. Sobre a lousa existe o alfabeto em letra de forma maiúscula e um relógio de parede, centralizado sobre a lousa. Os anéis olímpicos estão fixados no canto esquerdo da lousa, identificados com seus continentes correspondentes: cor azul - Europa, cor amarela - Ásia, cor preta - África, cor verde - Oceania e cor vermelha - América. Na parede esquerda há um cartaz intitulado *Alfabeto de Rótulos*, em que as marcas são recortadas para identificar as letras do alfabeto que estão ali sequenciadas, por exemplo: O - Omo (sabão em pó). Há números e alfabetos em outras paredes da sala.

Na parede de entrada da sala há um cartaz com os combinados da turma - dizer sempre obrigado, por favor, desculpe, com licença; fazer as atividades em silêncio; respeitar a todos da escola; organizar a sala; dividir os brinquedos; correr, subir, pular só no parque e ouvir os amigos e a professora - sendo que os desenhos que ilustram esse cartaz foram pintados pelas crianças. Há outro cartaz, intitulado boas atitudes, em que as crianças colaram recortes de revista e a professora como escriba anotou o que as crianças diziam que representava: compartilhar, respeito, cuidado, cuidar da natureza, amizade, união, amor, companheirismo, carinho e estudar. Possui, também, as bandeiras e as pesquisas realizadas em cartazes sobre Egito e Grécia, países votados pelas turmas de Etapa II, tanto da manhã quanto da tarde, para eleição da mascote, bem como os gráficos das eleições.

Na parede contrária existem dois varais, com as atividades das crianças em saquinhos plásticos transparentes individuais, das duas turmas que frequentam o mesmo espaço físico, além de um calendário fixado em ordem crescente de janeiro a dezembro, identificado com o número em cima de 1 (um) a 12 (doze).

Há dois armários de professores e ficam localizados cada um numa esquina da parede do fundo da sala. Neles, há fichas plastificadas com os nomes das crianças e a tabela com os ajudantes do dia. O espaço conta com uma mesa e uma cadeira, destinadas ao professor. São vinte e três carteiras individuais para as crianças – mesa e cadeira em fórmica bege. Há dois ventiladores e dois aparelhos de ar condicionado. Há duas janelas amplas e todas possuem cortinas, entretanto a sala parece contar com a luz natural de maneira bastante interessante.

Os cantos organizados nessa sala são: camarim com espelho com lâmpadas, *lar doce lar* no cantinho da vida prática, escritório, construtor e leitura. No cantinho da leitura há colagens de gravuras de algumas obras de Cândido Portinari e Giuseppe Arcimboldo, bem como a letra da música *Garota de Ipanema*.

A *sala da P7* possui, aproximadamente, 7m x 7m. Na frente da sala, há a lousa verde e sobre ela estão afixadas letras do alfabeto e númerospintados na parede. Há gráficos das eleições das mascotes. Os cantos disponibilizados nessa sala são: casinha, escritório, leitura, jogos, construtor e beleza. Há dois varais com atividades das crianças da turma da manhã e da tarde. Há duas colmeias em que cada criança tem acesso ao seu material, caderno, estojo... Há mochileiros, o que possibilita a autonomia da criança em relação ao cuidado do seu próprio material.

No espaço, existe um coração intitulado *Boas maneiras*, como um penduricalho em que vão saindo outros corações com os escritos: com licença, por favor, bom dia, boa tarde, boa noite, desculpe-me, obrigado(a), respeitar a todos, ouvir a professora e jogar lixo no lixo.A listagem de ajudante do dia tem dois prendedores decorados, tratam-se de dois ajudantes cada dia: um menino e uma menina.

A chamada e a rotina são feitas em EVA e estão fixadas no armário da professora - são dois na sala. Há também um calendário e quadro de aniversariantes.

Há dois ventiladores de teto e um ventilador de parede, com três janelas que iluminam bem a sala, há cortinas, mas o sol não bate direto. Nessa sala, estão dispostasdoze lâmpadas fluorescentes que iluminam intensamente o ambiente. Conta, também, com uma mesa e uma cadeira destinadas à professora. Apesar de ser comum no Município as salas destinadas à faixa etáriade cinco anos - Pré II (Etapa II) - terem carteiras individuais para as crianças, nessa sala a disposição do mobiliário é diferente: são seis mesas de fórmica colorida de quatro lugares,e apenas três carteiras individuais. A professora alega que não foi disponibilizado pela SME, e isso a incomoda, de certa forma, por haver atividades que necessitam do uso da lousa e dificultar para as crianças que se sentam de lado ou de costas para a lousa para acompanhar o proposto.

A seguir, apresento os planos de atividades das professoras. Como meio de contextualizar essas atividades, enfatizo o eixo Natureza e Sociedade, o qual consta de seus planos de ensino e semanários. Também, detalho a realizaçãoda produção de dados, e discorro sobre o caminho para a análise de dados.

3.3 Produção e Análise de Dados

Nesta seção, detalho os planos de atividades que possibilitaram as práticas docentes que são objeto do estudo focado nesta tese. Esses planos serão apresentados, para que seus elementos constituintes: *Tema, Objetivos a serem alcançados junto às crianças, Eixos evidenciados na proposta, Duração, Metodologia e Avaliação empregadas* sejam observados e entendidos como norteadores das práticas. A seguir, com o intuito de contextualizar as práticas analisadas no capítulo seguinte, discuto como o eixo Natureza e Sociedade é apresentado pelas sete professoras,em dois documentos de caráter de planejamento em sua rotina escolar: o plano de ensino anual e o semanário. Finalmente, detalho a produção de dados, quando acompanhei a prática de cada professor, evidenciando a carga horária destinada a cada plano de atividade na realização concreta com suas crianças. Especifico os dias e as horas em que pude acompanhar as práticas, procedendo com a videogravação para posterior transcrição e análise.

3.3.1 Planos de Atividade

Os planos compunham a carga horária da formação descrita anteriormente, na seção 3.1. Desde o primeiro encontro da formação, as professoras inscritas foram orientadas sobre como proceder para que suas certificações fossem validadas com carga horária de 30 horas (mínimo exigido pelo Município para contar na progressão funcional). Era quesito obrigatório a entrega de um plano de atividades no último encontro da formação. Assim, as participantes tiveram três meses para elaborar seus planos e foram, durante os encontros, tirando dúvidas sobre algumas questões com as formadoras.

Também, afim de facilitar a padronização dos elementos contidos em cada plano, a equipe de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação disponibilizou, a cada participante, um esquema geral para que o plano fosse elaborado. Na estrutura do plano constavam informações como: turma envolvida; conteúdo-tema escolhido; justificativa; duração; eixos do conhecimento abarcados; descrição das atividades; objetivos das atividades propostas; metodologia empregada; recursos utilizados; critério de avaliação e bibliografia utilizada. No último encontro da formação, as 34 (trinta e quatro) participantes procederam à apresentação oral de seus planos para as colegas inscritas, entregando a versão impressa para a equipe de Orientação Pedagógica. Trago para esta seção apenas os planos das sete professoras que participam como sujeitos do estudo ora apresentado.

Os temas escolhidos pelas sete professoras em seus planos de atividades e, posteriormente observados em suas práticas, giraram em torno de: a) o lixo como um problema urbano (P1, P3 e P7), apropriando-se as duas primeiras da confecção a partir da sucata de brinquedos ou enfeites, b) água (P2), c) insetos e minhocas (P4), d) animais selvagens, da fazenda, domésticos (P5) e e) observação e plantio de árvores frutíferas, alimentação saudável, nutrição, pomar (P6). Tais composições estão dispostas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Plano de atividade de cada professora

PROFESSORA	TÍTULO DADO AO PLANO
(P1)	Reduzir, reciclar e reutilizar sempre.
(P2)	Consumo, Economia e Desperdício de Água
(P3)	Lixo e reciclagem
(P4)	Pequenos insetos e seu habitat natural
(P5)	Animais Domésticos e Selvagens
(P6)	Um novo olhar sobre a natureza ao meu redor: a importância das árvores frutíferas
(P7)	O nosso lixo, problemas urbanos

Fonte: elaborado pela autora

Após a leitura de cada plano de atividade, senti a necessidade de conhecer mais a prática de cada professora. Solicitei, portanto, que me franqueassem a leitura tanto do Plano de Ensino anual como de seus Semanários. Esses documentos também compõem a contextualização da prática de cada docente e já revelam informações a serem destacadas. Cabe, como observação, informar que os anos bases para a produção de dados diferem, pois realizei as gravações das atividades com as professoras P1, P2 e P3 em 2015 e, no ano de 2016, com as professoras P4, P5, P6 e P7.

Antes de apresentar os Planos de Ensino[27] e Semanários[28],vale especificar que as discussões são realizadas obedecendo ao calendário da produção de dados, isto é, para P1, P2 e P3 utilizo os instrumentos do segundo semestre de 2015, já para P4, P5, P6 e P7 os do primeiro semestre de 2016.

Percebo que, pelo fato do Eixo Natureza e Sociedade equivaler à Ciências, História e Geografia na Educação Infantil (Estudos Sociais), em seu Semanário, a P1 enfatiza mais datas comemorativas: Semana do Folclore (Projeto Resgate Folclórico), Independência do Brasil, Dia da Árvore. Dessas datas, essa profissional vai detalhando as rodas de conversas com as crianças sobre determinado tema. O culto à bandeira também integrao Semanário como uma

[27] Os Planos de Ensino, no município, são estruturados em: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.
[28] Os Semanários, no município, são estruturados em atividades permanentes e atividades desenvolvidas nos seis eixos do conhecimento, quais sejam: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Essa é a ordem apresentada no documento que direciona a proposta municipal - RCNEI (BRASIL, 1998b). Para cada eixo estão descritos: objetivos, conteúdos e metodologia.

proposta específica do eixo Natureza e Sociedade. Há, ainda, questões relevantes, como: respeito às etnias, respeito às diferenças físicas, respeito às regras (*Projeto Somos Todos Iguais*). Entretanto, existe um distanciamento entre o que está posto no Plano de Ensino e no Semanário, visto que o Plano atende a todos os conteúdos sugeridos pelos RCNEI (BRASIL, 1998b). Isso evidencia que o Plano tem maior direcionamento das ações da SME e os semanários são mais livres; talvez, devido à maior liberdade, muitas vezes não cumprem o mínimo proposto para cada faixa etária.

Ainda, em relação ao Semanário de P1, a metodologia empregada para esse eixo no Semanário é a roda de conversa. Entretanto, no Plano de Ensino Anual a metodologia descrita é bastante diversificada.

> *Comentário, reflexão, pesquisa, troca informações sobre: diversidade de hábitos, modos de vida e costumes de diferentes lugares, povos e a diversidade de hábitos existentes num universo bem mais próximo (as crianças da própria turma, os vizinhos etc);
> *Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio;
> *Percepção, reconhecimento e relato dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive e suas modificações de acordo com sua necessidade;
> *Observação da paisagem local;
> *Conhecimento de alguns aspectos dos seres vivos, suas características, suas necessidades vitais e suas relações de dependência e interdependência com o meio ambiente;
> *Conhecimento sobre o funcionamento do corpo;
> *Percepçãodos cuidados à preservação da vida e do meio ambiente;
> *Reconhecimentodas necessidades de cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio de observação e cultivo;
> *Conversas sobre doenças transmissíveis, vacinas e cuidados em geral;
> *Relaçãodos fenômenos da natureza em diferentes regiões, as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
> *Observação e pesquisa sobre a ação da luz, calor, som, força e movimento;
> *Leituras variadas – consultas de forma livre e independente;
> *Confecção de painéis e murais.
> *Conversas informais sobre os animais e seu habitat;
> *Observação diária do tempo, clima, estações do ano, dia e noite (P1, 2015).

Esse é um dado observável, também, no Plano de Ensino da P2, o item *metodologia* traz uma diversidade de recursos e técnicas, mas quando se trata dos Semanários, a *metodologia*é descrita unicamente como roda de conversa.

No seminário, a P2 dá ênfase maior às questões de saúde: boa alimentação, hábitos de higiene, como escovar os dentes, tomar banho, cuidados com unha, orelhas e cabelos, lavar as mãos antes das refeições, cuidado com as roupas, calçados, meias; bem como de bom comportamento: bom comportamento na hora do lanche, respeito com os amigos, professores e funcionários da escola, cuidado com animais - está redigido como *não maltratar os animais*, cuidados com os brinquedos do parque, saber dividir os brinquedos da sala referência, não falar palavrões, discutindo alguns valores como a amizade e o companheirismo, entre

outros.Esses temas vão se repetindo durante o semestre. A professora P2 também destina, em seu planejamento semanal, rodas de conversa sobre animais de estimação, animais que têm pena, animais que vivem na água, animais que vivem na floresta, animais venenosos, insetos como formigas. Na semana do Dia da Árvore há uma atividade de pintura das partes de uma planta e rodas de conversa sobre a importância das árvores e o início da Primavera. Temas como Símbolos Nacionais e Consciência Negra estão incorporados nesse eixo. Cabe destacar que, em seu Plano de Ensino, os conteúdos descritos comungam diretamente com os propostos nos RCNEI (BRASIL, 1998b), mas que não se vê sua aplicabilidade na íntegra no Semanário, ou seja, o Semanário não traz em si tudo o que é proposto no Plano de Ensino. A metodologia descrita no Plano de Ensino abarca

> *Roda de conversa
> *Histórias
> *Músicas
> *Teatro
> *Observação da paisagem local e fotos
> *Comemorações cívicas, festas, aniversariantes
> *Passeios
> * Observação do meio. Procura por focos de dengue na escola, conhecer seus sintomas e formas de prevenção.
> * Atividades que explorem a diversidade de cor, de raça, de crenças e costumes. (*Projeto Somos todos iguais*).
> *Dinâmicas e jogos em grupo.
> *Palestras, reuniões, pesquisas,eventos e campanhas envolvendo a comunidade.
> *Percepção dos cuidados com o corpo e a saúde.
> * Reconhecimento dos alimentos saudáveis e sua importânciana nossa alimentação para melhora da saúde. Priorizar o uso de frutas e legumes durante as atividades em sala.
> *Percepção dos cuidados necessários à preservação do meio ambiente e da vida.
> *Participação ativa das crianças na resolução de problemas.
> *Leitura e interpretação de registros como desenhos, fotos e maquetes.
> *Participação de situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aqueles referentes ao uso individual (P2, 2015).

Em seu Plano de Ensino, a P3 enfatiza os conteúdos propostos nos RCNEI (BRASIL, 1998b), tais como: cuidados necessários à preservação da vida, dos espaços coletivos e do ambiente, grupos e papéis sociais, tradições culturais, os lugares e suas paisagens, mudanças ocorridas ao longo do tempo, os seres vivos, cuidados básicos de pequenos animais e vegetais, criação e cultivo, fauna e flora, cuidados com o corpo, ação de luz, calor, som, força e movimento e identidade/alteridade e autonomia. Já no seu Semanário, o eixo Natureza e Sociedade é contemplado apenas em um dia da semana, e quando há um feriado durante a semana o eixo é cortado do planejamento.

Ao observar detalhadamente esse documento, pude constatar que a metodologiapredominanteé a roda de conversa, e o que vai se modificando é a escolha de temas a serem discutidos: valor paternal na sociedade, tradições culturais, meio ambiente,

reciclagem e sua importância (aparece mais de três vezes durante o semestre), estações do ano - primavera, cuidados básicos com o corpo, utilização dos banheiros de maneira adequada (dar descarga após o uso, fechar a torneira quando não está usando...). Para o tema alimentação saudável, além da roda de conversa está contida, em sua metodologia, a confecção de cartaz com envolvimento das crianças, recorte e colagem de figuras. Trata-se da única atividade que emprega uma metodologia diferente no Semanário, entretanto, a riqueza metodológica apresentada no Plano de Ensino, exposta a seguir, ilustra o distanciamento do planejado e do efetivado.

> Conversas informais e dirigidas, sobre os grupos sociais do presente e do passado, e os diferentes papéis sociais existentes, com observação de fotos.
> Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções relacionadas às diferentes tradições culturais.
> Observação dos lugares e da paisagem local: estrutura da escola e seus componentes / arredores da escola / desenvolvimento de atitudes de manutenção, valorização e preservação do espaço social utilizado e do meio ambiente.
> Importância da natureza e sua preservação, cuidados básicos, experiências com plantas.
> Conhecimento de algumas espécies da fauna e flora.
> Fenômenos da natureza (estações, dia, noite, chuva).
> Localização, observação, conversa informal das partes do corpo e suas funções, regras de higiene, cuidados com o corpo (prevenção de acidentes).
> Elaboração de cartazes e painéis com desenhos e escrita coletiva, sobre as atividades desenvolvidas, utilizando diferentes estratégias de busca de informações (passeios, filmes, histórias, músicas, jogos e brincadeiras etc.(P3, 2015).

Em seus Plano de Ensino e Semanário, decidi retratar P4 e P6 de forma conjunta, posto que trabalham na mesma unidade escolar e que há entre elas uma compreensão do trabalho partilhado, isto é, o Plano de Ensino é elaborado coletivamente, em espaços e momentos destinados ao Planejamento Anual. Já para a elaboração do Semanário há um revezamento entre as quatro professoras de Etapa II (pré II) dessa escola, e a planilha é disponibilizada para as demais colegas, ou seja, o Semanário de uma é idêntico ao da outra, porém a cada semana traz uma identidade diferente.

Vale destacar que esses dois documentos partem de um diálogo entre elas, e por mais que uma esteja à frente na responsabilidade da escrita, antecede a esse momento uma discussão do que é viável e o que não é, e como adéquam suas propostas à faixa etária específica. Cabe, ainda, informar que a escola em que atuam essas duas professoras compõe o quadro de escolas do Município que desenvolvem, desde o ano de 2010, uma proposta pedagógica intitulada *Fazer em Cantos*, que marca certas diferenças das escolas que não integram a proposta. Já detalhei a proposta na seção 3.2.

Além dos conteúdos mínimos indicados pelos RCNEI (BRASIL, 1998b) são também mencionados como conteúdo,no Plano de Ensino, datas comemorativas como Dia Mundial da

Água – 22 de março, Dia do Índio - 19 de abril, Dia Mundial do Meio Ambiente - 05 de junho. Como a questão das datas comemorativas parece permear os Semanários de todas as professoras observadas, devo apontar certa superficialidade das situações propostas por meio de datas comemorativas, como retratado por Piroli e Santos (2010). Em geral, essas propostas se encerram em si, sem maiores discussões. Nos Semanários de P4 e P6 a alimentação saudável também aparece como tema a ser tratado - desde a escolha da hortaliça a ser plantada, incluindo o plantio, os cuidados e a colheita, bem como as Olimpíadas, englobando questões culturais (bandeiras, costumes,vestimenta, comidas típicas) que serão representadas na mascote escolhida em cada turma. A mascote é um elemento de identidade de cada turma e gera, em cada criança, o sentimento de cuidado e proteção, já que depois de ser confeccionada, desde o molde pela própria turma, ela é sorteada a cada sexta-feira para passar o fim de semana na casa de cada criança.

O Semanário de P4 e P6 apresenta conteúdos e metodologias bem semelhantes aos apresentados no Plano de Ensino. A identidade/alteridade e a autonomia vão permeando diversas ações, como, por exemplo, nos combinados da sala. Entretanto, destaco que o eixo, em algumas semanas, só é planejado em um único dia, e, em outras, é planejado para toda a semana, como é o caso da segunda semana de março em que há assembleias dirigidas, introduzindo o tema *Olimpíadas,* com levantamento de conhecimento prévio das crianças sobre o Brasil e outros países, localização no Globo Terrestre, utilização do vídeo *Pateta nas Olimpíadas* e roda de leitura com o livro intitulado "Clara e as Olimpíadas de 2016", de Ilan Brenman.

Na segunda semana de maio, com o intuito de valorizar e respeitar as diferenças entre as pessoas, as crianças assistiram ao vídeo intitulado *Dorô conta a história: Pandolfo Bereba* seguido de assembleias dirigidas sobre as diferenças entre as pessoas, destacando que todas têm qualidades que as tornam especiais no grupo.Também, foi realizada atividade em folha impressa com a tirinha da personagem Calvin, de Bill Waterson, e produção de uma nova tirinha, abordando as boas atitudes das personagens; houve leitura de livros como "Nem todas as girafas são iguais", de Márcia Honora, "O patinho feio", de Ruth Rocha, e as crianças cantaram músicas como *Você é especial*, de Aline Barros, e *Amizade,* do grupo Quatro por Um. Trata-se de músicas cujas letras exploram as diferenças entre as pessoas. Há, também, atividades muito relevantes em relação à alimentação saudável desde o plantio de hortaliças até a elaboração de esculturas e pinturas inspiradas pelas obras de Arcimboldo.

A P5, em seu Plano de Ensino, apresenta os conteúdos conforme são propostos pelos RCNEI (BRASIL, 1998b), entretanto, em seu Semanário há mais atividades destinadas à

observação de espécies da fauna e da flora, caracterizando diferentes seres vivos e cuidando de uma hortaliça desde o plantio até sua colheita.

Um dos pontos que está no Plano de Ensino e é constantemente retomado pela professora é a elaboração e validação de regras de convenções sociais. A metodologia utilizada para o eixo não se restringe à roda de conversa, tratam-se de atividades bem dinâmicas, em que a criança põe sua mão em tudo que é feito, cabendo destacar que a professora destina dois dias da semana para Natureza e Sociedade. Vale salientar que a escola em que atua essa professora também compõe o quadro de escolas do Município que desenvolve a proposta *Fazer em Cantos*.

A P7, em seu Plano de Ensino, apresenta, fidedignamente, os conteúdos elencados pelos RCNEI (BRASIL, 1998b), principalmente por se tratar de uma orientação da Secretaria Municipal de Educação que ao menos esses conteúdos sejam contemplados. A crítica que faço é que o plano se restringe aos conteúdos apresentados em um único documento destinado à EI. Percebo que a professora poderia ir além do mínimo, ampliando, com base em suas práticas e com base em outras leituras, outros conteúdos que não aqueles jápropostos nos RCNEI (BRASIL, 1998b). Informo que a escola em que atua essa professora também compõe o quadro de escolas do Município que desenvolve a proposta *Fazer em Cantos*.

O Semanário de P7 está bem atrelado a seu Plano de Ensino, principalmente no que se refere aos conteúdose à metodologia. Assim, o eixo Natureza e Sociedade fica marcado por práticas que levem a criança a participar nesses processos de aprendizagem. Como, por exemplo: pesquisa e roda de conversa sobre algumas doenças e atitudes de cuidados (dengue, piolho, gripe); participação no culto à bandeira; experiências práticas com plantas; conversa sobre preservação do meio ambiente; participação em brincadeiras da cultura popular; confecção da mascote da turma; realização de atividades de pesquisa sobre alguns animais.

Um destaque é necessário: os sete Planos de Ensino apresentam os seis eixos do conhecimento na mesma ordem em que estão postos pelo RCNEI (BRASIL, 1998b), quais sejam: 1. Movimento, 2. Música, 3. Artes Visuais, 4. Linguagem Oral e Escrita, 5. Natureza e Sociedade e 6. Matemática. Entretanto, nos Semanários, o eixo Natureza e Sociedade muda de posição, o que pode indicar o valor que a professora atribui a ele. Por exemplo, nos Semanários de P4, P6 e P7, esse eixo aparece como terceiro elemento; já em P3 e P5 aparece como quarto; e, finalmente, para P1 e P2, aparece na última posição.

Ressalto, ainda, que apesar da normativa da Secretaria Municipal de Educação de que todos os eixos devem ser contemplados todas as semanas, o que percebo em P3, por exemplo, é que se há um feriado durante a semana, o eixo Natureza e Sociedade não é contemplado no

planejamento. De certa forma, os documentos revelam que estou tratando de um eixo que não parece ter valor para alguns desses docentes.

3.3.2 Videogravações das Atividades

No conjunto, as gravações envolveram 24 encontros com as sete professoras em cinco unidades escolares diferentes.

Todas as professoras eram contatadas anteriormente (por *email*, telefone), para definir o melhor dia e horário. As três primeiras se dispuseram a realizar suas atividades ainda naquele ano, deixando as quatro próximas para o ano seguinte.

Com as turmas da P1 e da P2 foram realizadas duas gravações: 16/12/2015 e 17/12/2015. Tratava-se da última semana do calendário letivo, e as atividades foram adequadas para a carga horária disponível naquela semana. Foram muito receptivas comigo e as crianças também ficaram um pouco curiosas no começo, curiosas com a minha presença, pois uma delas chegou a perguntar se eu ficaria com elas e se interessaram pela câmera, pois no início acreditavam que estavam sendo fotografadas, até que eu expliquei que iria filmar suas professoras.

Com a turma da P3 foi realizada uma única gravação: 17/12/2015. Também na última semana do calendário letivo, adequando a atividade proposta para esse único encontro. A professora foi muito receptiva comigo; senti algumas crianças um pouco tímidas com a minha presença, mas como a atividade foi desenvolvida em grupos, consegui ter uma visão mais ampla da sala.

Com a turma da P4 foram realizadas cinco gravações: 09/03/2016, 01/04/2016, 06/06/2016, 07/06/2016, 13/06/2016.Com a turma da P6 foram realizadas sete gravações:21/03/2016, 06/04/2016, 13/04/2016, 14/04/2016, 30/05/2016, 02/06/2016, 16/06/2016. Esses encontros foram bem espaçados, pois respeitei atividades permanentes que as professoras tinham assumido junto à escola, como, por exemplo, sondagem, ensaio para a festa das mães... Elas tinham a liberdade de entrar em contato comigo e dizer:*venha nesta sexta-feira que darei continuidade à proposta*.

Aconteceu um fato curioso em uma das possíveis gravações com a P4. Era um encontro destinado à atividade externa, para ver os insetos presentes na área verde da escola. A professora iniciou o temana sala referência, com a roda de conversa, e encaminhou as crianças, em fila, para essa área externa. Conforme íamos nos aproximando, vimos uma fumaça muito grande e que impossibilitava que a atividade fosse realizada. Tratava-se da

diretora e de uma funcionária queimando,em uma carriola,alguns documentos que estavam prescritos[29].A professora reagiu com bom humor e adiamos para outra data. Fui muito bem recebida por ambas, que não demonstraram nenhum embaraço por eu estar ali ou por estar filmando.

Com a turma da P5 foram realizadas quatro gravações:14/03/2016, 15/03/2016, 16/03/2016 e 17/03/2016. Foram quatro dias em uma única semana, que havia sido agendada com antecedência. A professora demonstrou estarsempre muito disposta à realização da pesquisa em sua turma e, ao final de cada encontro, me perguntava:*era isso mesmo que você queria?*, no intuito verdadeiro de me ajudar.

Com a turma da P7 foram realizadas três gravações: 11/05/2016, 12/05/2016, 13/05/2016. As gravações efetivaram-se na mesma semana, com um acolhimento muito sereno da professora, que manteve a calma tanto em relação à minha presença,assim como com as crianças. Seu tom de voz era sempre suave, e ela me dizia que suas crianças eram agitadas, embora não aparentasse: apenas percebi conversas entre as crianças, que fazem parte dessa vontade de saber sobre tudo e trocar com os colegas de sala suas experiências.

Detalho, no Quadro 5, a carga horária que cada professora destinou para a realização das atividades.

[29]Retratei esse episódio a fim de contextualizar a situação, pois durante as transcrições algumas crianças retomarão o assunto queimada. Embora a professora pudesse se valer dessa discussão no momento, penso que por se tratar de uma ação de sua diretora pareceu meio que improvável discutir sua ação. É como se a autoridade fosse questionada e a professora não quis esse embate.

Quadro 5 -Produção de dados

ESCOLA	PROFESSORA	MOMENTO	TEMPO DE GRAVAÇÃO
E1-ZO	P1	1(1) - 16/12/2015 (quarta-feira) 2 (4) - 17-12-15 (quinta-feira)	1. 1h10min. 2. 50min. Total: 2 horas.
	P2	1 (2) - 16/12/2015 (quarta-feira) 2 (5) - 17-12-15 (quinta-feira)	1. 20min. 2. 40min. Total: 1 hora.
E2-ZN	P3	1 (3) - 17-12-15 (quinta-feira)	1. 2 horas. Total: 2 horas.
E3-C	P4	1 (6) - 09-03-16 (quarta-feira) 2 (12) - 01-04-16 (sexta-feira) 3 (21) - 06-06-16 (segunda-feira) 4 (22) - 07-06-16 (terça-feira) 5 (23)[30] - 13-06-16 (segunda-feira)	1. 20min. 2. 30min. 3. 20min. 4. 40min. 5.40min. Total: 2h30min.
	P6	1 (11) 21/03-16 (segunda-feira) 2 (13) 06/04-16 (quarta-feira) 3 (14) 13/04-16 (quarta-feira) 4 (15) 14/04-16 (quinta-feira) 5 (19) 30/05-16 (segunda-feira) 6 (20) 02/06-16 (quinta-feira) 7 (24) 16/06/2016 (quinta-feira)	1. 40min. 2. 40min. 3. 30min. 4. 40min. 5 30min. 6 30min. 7 40min. Total: 4h10min.
E4-ZN	P5	1 (7) 14-03-16 (segunda-feira) 2 (8) 15-03-16 (terça-feira) 3 (9) 16-03-16 (quarta-feira) 4 (10) 17-03-16 (quinta-feira)	1 50min. 2 50min. 3 50min. 4 50min. Total: 3h20min.
E5-ZL	P7	1 (16) 11-05-16 (quarta-feira) 2 (17) 12-05-16 (quinta-feira) 3 (18) 13-05-16 (sexta-feira)	1 1h15min. 2 1h40min. 3 1h. Total: 3h55min.

Fonte: elaborado pela autora

3.3.3 Análise de Dados

A linguagem "emerge no contexto das práticas sociais como instrumental do psiquismo humano" (SMOLKA, 1993, p. 8). A autora encontra suporte no conjunto de obras de Mikhail Bakhtin para defender "a natureza dialógica da linguagem" (BRAIT, 2005, p. 88). Apoiada nessa perspectiva, a análise proposta na seção 3, como já explicitado, traz possibilidades de discussão sobre a linguagem em práticas sociais escolares, no caso, as envolvidas na atuação dos professores junto a suas crianças em relação à EA e a contrução de valores.

[30]Cabe informar que, ao identificar, por exemplo *Momento 5 (23)* significa que é o quinto momento daquela mesma professora e o vigésimo terceiro momento produzido para a tese do conjunto total de encontros gravados.

Ainda com base em Smolka (1993, p.10), esta tese parte dos pressupostos de que a interação permite a construção de conhecimento; que os sujeitos são sócio-historicamente situados; que a interação é uma prática social que produz significações e que o conhecimento é socialmente construído, ou seja, mediado pelo outro.

Os 24 (vinte e quatro) momentos filmados em turmas de EI foram transcritos, seguindo orientações de Marcuschi(1986)[31] e quanto aos turnos,eles foram numerados para melhor visualização no momento da análise,atendendo à proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006).

Os dados foram analisados, partindo da linguagem como um fio condutor de todas as ações pedagógicas transcritas, pois é nela e por meio dela que conceitos como interação e mediação se constituem. É *pela* e *na* linguagem (LESSA, 2003), entendida como instrumento psicológico de mediação, que podemos discutir a construção social de conhecimentos, valores e participação política que se dá por meio da interação colaborativa.

Um estudo relevante, como fundamento desta pesquisa, é o de Lessa (2003), que, ao discutir a visão de linguagem bakhtiniana, afirma que essa visão como prática social tem sua origem na aceitação de que os sentidos são negociados e construídos dentro de um momento sócio-histórico determinado.

É assim que, diante dos diálogos estabelecidos entre cada professora com as crianças, foquei minha atenção sobre quem falava, o que falava, para quem falava, como falava e com que finalidade, participando de um processo interpretativo de construção de sentidos sobre o trabalho com valores relativos à temática ambiental nas atividades de Educação Infantil.

No capítulo seguinte são apresentados e discutidos dados levantados por meio de questionário com as sete professoras que constituem os sujeitos desta pesquisa, no que se refere a seu entendimento sobre meio ambiente e práticas pedagógicas. Também são apresentadas e discutidas as práticas das professoras, sobre as quais são construídos os possíveis sentidos.

[31] Em relação às dúvidas e suposições usei os parênteses simples com o seguinte comentário inserido: (incompreensível) ou (inaudível); em relação aos meus comentários foram colocados entre parênteses duplos: (( )). É importante frisar que, só com as transcrições dos áudios, não apresentaria nas transcrições a riqueza de detalhes permitida pela posterior visualização das filmagens realizadas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Ao considerar as professoras como responsáveis pela organização das atividades propostas investigadas, busquei compreender a Criança, a Infância e a Educação Infantil numa perspectiva que enfoque, de forma privilegiada, as práticas docentes que englobam uma formação ambiental em uma perspectiva valorativa. Assim, meu objetivo é observar as práticas docentes voltadas para a discussão da temática ambiental com crianças de quatro e cinco anos e construir sentidos no que se refere aos valores de interesse ambiental.

4.1 Entendimento das Professoras sobre Meio Ambiente e Práticas Pedagógicas

Conforme apresentado na seção 3.1.1, o questionário aplicado às professoras participantes se estrutura em quatro partes. Sobre as duas primeiras, já discorrina referida seção, cabendo, agora, apresentar as duas últimas, que tratam sobre seu entendimento a respeito do meio ambiente (parte três do questionário) e sobre a organização de suas práticas pedagógicas (parte quatro do questionário).

A terceira parte do questionário está destinada ao levantamento de informações sobre o entendimento que essas professoras têm sobre o meio ambiente, e é composta de sete perguntas, sendo cinco abertas e duas fechadas. As respostas são muito semelhantes,o que me sugere, como pesquisadora, uma certa padronização do grupo.

Quando perguntadas sobre o que integra o meio ambiente, P1, P2, P5 e P6 excluem o ser humano de sua resposta, asseguram ser o espaço em que vivemos, tudo que nos cerca. Já P3, P4 e P7 incluem o ser humano em suas respostas, afirmando ser todos os seres viventes e a matéria existente na Terra, pessoas, animais, plantas, rochas, o que traz um sentido de meio ambiente como natureza, distante de uma perspectiva crítica de meio ambiente, em que se evidenciaria a relação entre sociedade e natureza. Esses dados evidenciam que muitas das pessoas se veem como parte exlcudente da natureza, algo externo a ela. O que poderia ser um dos fatores que acarreta na extração massiva já que não há entre muitos dos pares o senso de pertencimento em relação a ela.

Vale reiterar que conceituo meio ambiente conforme a resolução 306/2002 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) como “o conjunto de condições, leis, influência e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 2002).

Quando perguntadas em que materiais obtém informações sobre o meio ambiente, afirmam ser por meio da internet, tv, revistas, jornais, livros e documentos do MEC. Os documentos a que tiveram acesso foram, de forma unânime, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente e Cidadania (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Além disso, P6 relata conhecer a Carta da Terra, e P5 e P7 declaram conhecer a Agenda 21.

Há uma unanimidade no entendimento das professoras sobre falar acerca do meio ambiente com suas crianças. Todas respondem afirmativamente sobre terem desenvolvido propostas voltadas à compreensão da temática ambiental. Todas realizam estudo do meio com suas crianças. Isso indica um caminho de possibilidades para o trato da temática ambiental na Educação Infantil, entretanto sem garantias de que tais conversar propiciem o entendimento dessas questões em uma perspectiva sócio-ambiental.

Os problemas ambientais identificados pelas professoras, em nosso contexto municipal, foram: desmatamento, descarte e coleta de lixo, reciclagem, queimadas, abandono de animais - cães e gatos, terrenos baldios que viram lixões a céu aberto, poda ilegal, uso inadequado de água, pesca ilegal, instalação de aterro sanitário em zona rural da cidade, maus tratos de animais, mortes de animais no zoológico municipal. Não foram citados de forma genérica, como um problema que pode pertencer a qualquer outra localidade. São problemas que têm sido destaque nos veículos de comunicação da cidade, em especial o abandono em relação ao zoológico municipal, com várias mortes de animais registradas e noticiadas no último ano. Também,foi bastante veiculada na imprensaa ideia de implementação de um aterro sanitário para atender não só o município, mas cerca de mais de trinta municípios vizinhos, com o risco de comprometer o lençol freático da região. Ao apontar o desmatamento como um dos problemas locais, remetem à construção de ranchos à margem do rio Tietê, assim como a pesca ilegal com indíce alto de registro pela Polícia Militar Ambiental do Estado de São Paulo e constantemente divulgada. Outro problema local que tem destaque, principalmente nas redes sociais e grupos em aplicativos, é o abandono de animais domésticos - cães e gatos - ficando a solução desse problema a cargo de uma ONG que faz o possível para mediar a *posse responsável*.

Finalmente, a quarta parte do questionário está destinada a levantar informações sobre as práticas pedagógicas dessas sete professoras e é composta de dez perguntas abertas.

Quando perguntadas sobre como organizam a sala referência (questão 1), responderam que por meio de trabalho em pequenos grupos, três ou quatro crianças, ou de maneira individual, sempre se valendo de momentos de interação entre todas as crianças e a

professora. É comum que haja uma variação no modo de organizar os espaços com as crianças por seu dinamismo e envolvimento. Trata-se de um dado rico por possibilitar às crianças se desenvolver com seus pares ou com a própria professora como mediadora no processo de aprendizagem.

Em relação à questão 2, as sete professoras responderam haver lido a proposta do eixo Natureza e Sociedade no RCNEI (BRASIL, 1998b). Isso porque é este documento que direciona as ações do Município, sendo utilizado como referência para a realização dos Planos de Ensino e Semanários.

Sobre a questão 3 - *como desenvolve o eixo Natureza e Sociedade junto a suas crianças?* - e a questão 4- *como desenvolve a temática ambiental com suas crianças* - as respostas são muito similares. P4, no entanto, mencionou assembleias, além de leituras de livros e observação do espaço e da natureza. Com alusão à assembleia, considero que ela se diferencia das outras professoras, pois, as duas atividades têm funções diferentes; na cultura escolar, as rodas de conversa são momentos propícios para o diálogo sobre um determinado tema, enquanto as assembleias têm um caráter mais participativo, têm um caráter de decisão coletiva, de escolha, de propostas de soluções. Assim como as rodas de conversa, são espaços para que as opiniões das crianças sejam ouvidas, porem aqui com o intuito de que uma decisão seja tomada em grupo.

As professoras P1 e P2 mencionaramroda de conversa, histórias, cartazes, filmes. As professoras P3, P5 e P7 aludiram àsrodas de conversa, experiências, vídeos e exploração do ambiente. P6 afirmou que trabalha de acordo com o projeto da unidade escolar. Isso me levaria a entender que há uma metodologia bem diversificada nas práticas voltadas para o eixo Natureza e Sociedade, indicando propostas de inserção da temática ambiental, entretanto, conforme apresentado na seção 3.3.1, os Semanários das professoras apresentavam pouca variedade em termos metodológicos.

Ao elaborar o questionário, a questão 5 foi redigida assim: *como você observa os problemas socioambientais e como você insere essas discussões com as crianças?*. Somente após a devolutiva desses questionários é que pude perceber que a minha pergunta já direcionava a resposta, pressupondo, de antemão, que todas as professoras observam tais problemas ambientais e que essas discussões acontecem com as crianças, o que remete à necessidade de que fosse realizado previamente à pesquisa um questionário piloto a fim de analisar suas efetivas contribuições. Assim, as respostas trazidas pelas sete professoras apontaram para o fato de que observam tais problemas no próprio bairro em que a escola está inserida, e as discussões com as crianças são feitas por meio de projetos desenvolvidos na

escola, rodas de conversa e pesquisa. P3 acrescentou o trabalho com vídeos e a possibilidade de palestras destinadas às crianças. P4 novamente destacou o trabalho realizado com as crianças por meio de assembleias, afirmando que os problemas ambientais são observados com muita preocupação não só por ela, como pelas crianças, pois todo tema de relevância à compreensão delas é discutido nesses momentos. Nessa questão, P6 também enfatizou o papel das assembleias. P7 reforçou que insere essas temáticas de maneira muito simples, lúdica, de modo que as crianças compreendam o tema.

Há uma unanimidade em relação às respostas dadas à questão 6, atribuindo como importante a inserção da Temática Ambiental na Educação Infantil, defendendo que as crianças estão em processo de formação durante essa fase escolar (P4), e reforçando, em suas respostas, que é importante despertar a consciência desde pequenos (P5 e P7). Essas respostas me parecem genéricas, pelo fato de ser aplicáveis a qualquer outro conteúdo dos contextos da infância. Também se espera que as ações da EI criem condições para a formação de determinadas atitudes.

A questão 7 visa a identificar, entre as professoras, a metodologia utilizada para trabalhar a temática ambiental com as crianças. A seguir, apresento o Quadro 6 com as trascrições das respostas das professoras em relação a tal questão.

Quadro 6 - Metodologias utilizadas para o trabalho com a temática ambiental na EI

PROFESSORA	METODOLOGIA
P1	"através de pesquisa no bairro, roda de conversa, leituras de jornais e filmes".
P2	"através de pesquisa no bairro, roda de conversa, leituras de jornais e filmes".
P3	"palestras, passeios, teatros, experiências".
P4	"leituras, vídeos, assembleias e notícias (revistas e jornais)".
P5	"roda de conversa e por meio do concreto".
P6	"através de pesquisas realizadas tanto com a professora como com a família, propiciando levantamento de dados, comparação desses dados que são sempre discutidos em rodas de conversa e acabam gerando formulação de novas perguntas e brincadeiras simbólicas sobre o tema etc".
P7	"Métodos práticos como desenvolver atividades com sucatas e rodas de conversa".

Fonte: elaborado pela autora

P6 me deu uma resposta muito relevante: “através de pesquisas realizadas tanto com a professora como com a família, propiciando levantamento de dados, comparação desses dados que são sempre discutidos em rodas de conversa e acabam gerando formulação de novas perguntas e brincadeiras simbólicas sobre o tema etc". Essa resposta remete à ideia de envolver a familia no processo de elaboração e apropriação do conhecimento com a criança, além de ressaltar a pesquisa que parte sempre de um questionamento da própria criança. P6 considera em sua prática as diversas vozes que constituem o processo de aprendizagem,

trazendo conhecimentos tanto dos familiares como das próprias crianças para aquilo que se propõe no ambiente escolar.

São citadas por P3: palestras, passeios, teatros, experiências. P4 destacou: leituras, vídeos, assembleias e notícias veiculadas por jornais e revistas. P1, P2, P5 e P7 afirmaram trabalhar de forma concreta com a criança, para tal propósito elencaram: roda de conversa, leituras de textos informativos, filmes e atividades com sucata. Percebo que há um entendimento da necessidade de diversificar as práticas para que alcance às crianças de forma diferente.

Na questão 8, quando indagadas sobre: *quais os projetos que já são desenvolvidos em sua escola? Eles priorizam uma discussão ambiental?*, as sete professoras responderam que, entre os projetos desenvolvidos em sua escola, alguns se destinam à discussão ambiental, tais como: o lixo e a questão da reciclagem; a água e sua preservação; o meio ambiente; a dengue; a alimentação saudável e a preservação da fauna e da flora são os temas recorrentes em seus planejamentos. As respostas das professoras, em relação à questão 8, estão sintetizadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Projetos desenvolvidos na UE que envolvem uma discussão ambiental

Professora	Projeto
P1	"Projeto Reciclagem, Semana da Água, Semana do Meio Ambiente, Semana da Árvore".
P2	"Projeto Reciclagem, Semana da Água, Semana do Meio Ambiente, Semana da Árvore".
P3	"Reciclagem, água e dengue".
P4	"Miniprojetos, a maior parte nas datas importantes".
P5	"Meio ambiente, reciclagem, preservação da água, fauna, flora, alimentação saudável".
P6	"São projetos anuais que contemplam as discussões ambientais"
P7	"Projeto sobre a Dengue"

Fonte: elaborado pela autora

Destaco as respostas de P4 e P6, por estarem inseridas na mesma escola e as respostas serem diferentes. A primeira respondeu que se tratavam de miniprojetos; já a segunda, de projetos anuais. Decidi conversar com cada uma sobre essa questão e compreendi que, devido ao fato de a escola estar engajada à proposta da Pedagogia dos Projetos[32] há mais de dez anos, a cada ano há a escolha e elaboração de um *projetão* de caráter anual, estabelecido pela observação das professoras e de seus objetivos junto às crianças. Em 2016, o *projetão* foi intitulado *A arte do movimento*, justamente por ser ano de Jogos Olímpicos, e, desse projetão se desdobraram outros pequenos projetos, mas que precisavam se justificar em consonância ao maior, decorrendo daí projetos como o da criação de um minhocário, de plantio de horta

[32] A Pedagogia de Projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo de ensinar e aprender, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho (NOGUEIRA, 1998).

vertical, de plantio de árvores frutíferas, de alimentação saudável e de comemoração de semanas como as do Meio Ambiente, da Água, da Árvore, dentre outras.

Quando perguntadas sobre qual a relação que as crianças estabelecem com os projetos ambientais (questão 9), o enfoque dado por elas é: P1 e P2, cidadania; P3, cuidado; P5, responsabilidades e colaboração; P6, afetividade, e P7, interiorização. Entretanto, P4 acredita que não haja uma internalização das discussões realizadas com a turma para fora da escola, acredita que as crianças não compram a ideia do projeto para suas vidas em família. Essa ponderação me remete à reflexão de que o projeto ou proposta a ser levada para a criança deve provocar um envolvimento e um sentimento de pertencimento para que, de fato, as ações pensadas na escola alcancem outros contextos em que a criança se insere. Essas respostas são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 -Relação que as crianças estabelecem com os projetos ambientais

Professora	Respostas
P1	"um cidadão consciente".
P2	"um cidadão consciente".
P3	"o cuidado com o planeta".
P4	"se apropriam na maioria das vezes somente na execução do projeto".
P5	"adquirindo responsabilidades e colaboram com o próximo".
P6	"uma relação afetiva".
P7	"interiorizam e praticam em sua maioria, a relação da criança com tais projetos é sempre muito boa"

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à questão 10: *que procedimentos de avaliação você utiliza além da elaboração do Portfólio*[33], as professoras destacaram a observação, o registro escrito e com fotos, as próprias atividades realizadas pelas crianças, relatórios de sua participação, mudanças em seus hábitos. P7 ressaltouque elabora "um caderno com anotações e filmagens da própria prática em certos momentos a fim de observar e registrar com mais tranquilidade e fora do calor da emoção da aula as falas das crianças, sua participação tanto de maneira individual como coletiva". Essa resposta indica que a professora entende a avaliação não como mera medição de notas atribuídas, mas como um instrumento capaz de olhar atentamente para cada criança e perceber como cada uma se desenvolve/aprende perante o grupo como um todo, uma proposta de avaliação que visa a que cada criança alcance os objetivos propostos para determinado eixo ou proposta.

[33] Desde o ano de 2011, a Resolução 04 de 02/03/2011 dispõe sobre a obrigatoriedade da elaboração de portfólio individual para todas as crianças matriculadas no sistema municipal da Educação Infantil (ARAÇATUBA, 2011).

Na sequência, apresento os planos de atividades, já dialogando com as práticas docentes de maneira mais descritiva.

4.2 Os Planos de Atividades postos em Prática

Nesta seção, discorro sobre o que as professoras idealizaram em seus planos de atividade, trazendo um diálogo do que pude observar em suas práticas. As análises das práticas constam da próxima seção, com o intuito de construir sentidos sobre a construção de valores de interesse ambiental com crianças de quatro e cinco anos.

P1 elaborou o plano de atividades intitulado *Reduzir, Reciclar e Reutilizar sempre*[34], destinado às crianças de cinco anos, sendo alguns dos objetivos propostos: a) criar condições para que as crianças valorizem o meio ambiente, identificando-se como parte integrante e agente de promoção do desenvolvimento sustentável, b) refletir sobre suas atitudes no dia a dia.

A duração prevista era de uma semana, utlizando-se, diariamente, da primeira hora do dia, totalizando 5 horas de atividade[35]. Como a proposta foi realizada na última semana do ano letivo de 2015, a professora utilizou as primeiras horas de apenas dois dias da semana, totalizando somente 2 horas de atividade. Por esse motivo, entendo que o que analisoé uma versão sintetizada da proposta prevista pela professora, o que se justificou pela limitação do tempo.

A professora abarcou em seu plano três eixos do conhecimento: a) Linguagem Oral e Escrita, b) Natureza e Sociedade e c) Artes Visuais. O planejado pela professora teve início com a apresentação de dois vídeos que tratavam o tema: *Turma da Mônica - Um Plano para Salvar o Planeta* (Especial de férias 2011), e*É preciso reciclar - Turma da Mônica*. As crianças nem piscavam,interagiram com os vídeos, rindo, respondendo e cantando. A professora levantou alguns questionamentos, no intuito de perceber a compreensão das crianças em relação ao conteúdo dos vídeos. Também,questionou-as sobre a separação, a reutilização e a reciclagem do lixo, propondo e registrando uma lista coletiva de materiais recicláveis e que podem ser reutilizados. Levantou possíveis problemas ambientais vividos pela comunidade (lixos jogados pelas ruas, materiais recicláveis que podem ser reutilizados

[34] Plano disponível no Anexo 2.

[35] Pelo fato do Comitê de Ética so haver aprovado a realização da minha pesquisa no dia 15/12/2015, imediatamete entrei em contato com as três primeiras professoras perguntando se havia a possibilidade da realização das atividades ainda naquela semana, já que se tratava da última semana letiva do ano. Elas concordaram e adaptaram suas práticas a uma carga horaria menor do que a prevista anteriormente em seus planos.

como garrafas etc.), o que parecia conduzir as crianças a pensarem em formas de resolver os problemas, desenvolvendo uma atividade de produção de desenhos sobre o que podemos fazer no dia a dia para salvar nosso planeta. As crianças, por sua vez, tiveram a possibilidade de expor suas dúvidas, bem como de expressar oralmente suas opiniões sobre o tema.

Em um segundo momento, foi proposto às crianças que trouxessem lixo de casa para, de forma concreta, terem acesso à separação do material que pode ou não ser reciclado. A professora também tratou da questão da redução de consumo e, consequentemte, do lixo que produzimos, como, por exemplo: garrafas petsubstituídas por garrafas retornáveis. Como produto final, as crianças produziram brinquedos com materiais recicláveis.

O processo avaliativo proposto pela professora para essa atividade foi realizado durante todo o processo de aprendizagem, a partir da observação constante das crianças, percebendo o cumprimento de etapas e o seu desenvolvimento integral de forma individual e em grupo.

Com o plano intitulado *Consumo, Economia e Desperdício de Água*[36], destinado a crianças de 4 anos, a P2 teve como alguns dos objetivos propostos: a) valorizar a água como fonte de vida, b) compreender que as suas atitudes são muito importantes para a preservação do meio ambiente, c) valorizar a preservação da água, como bem precioso da natureza. Pelo modo como os objetivos foram apresentados, entendo que a responsabilidade recai sobre o sujeito individual. Por serem crianças de 4 anos de idade, a discussão ficou em torno de ações que nós podemos realizar no dia a dia considerando a economia da água, o que remete à ideia de mudança de hábito.

A duração prevista era de uma hora por dia, durante um mês, totalizando 20 horas de atividade. Entretanto, do mesmo modo apontado na apresentação de P1, pelo fato de a atividade ter sido realizada na última semana do ano letivo de 2015 a professora utilizou aproximadamente 30min de apenas dois dias da semana, totalizando somente 1 hora de atividade. Por esse motivo, entendo que o que descrevo, novamente, é uma versão sintetizada da proposta prevista pela professora, o que se justificou pela limitação do tempo.

A professora indicou abarcar em seu plano cinco eixos do conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais e Música.

A professora propôs iniciar a atividadeconversando com as crianças, a fim de registrar o que elas já sabiam sobre o tema e a relação estabelecida com suas vidas. Também, envolveu as crianças contando a história da *gotinha Plim Plim*, e as estimulou a recontá-la. A

[36]Plano disponível no Anexo 3.

professora propiciou um espaço para a curiosidade das crianças sobre o tema. Houve, ainda, o trabalho com desenhos e comentários sobre ações indicadas para o bom uso da água e confecção de cartaz.

A avaliação foi feita por meio de observação e registro das falas das crianças sobre o que aprenderam sobre a água, ao mesmo tempo em que a professora fazia"anotações sobre o comportamento em relação à conscientização e preservação da água das crianças no dia a dia" (P2).

P3 nomeou seu plano de atividades como *Lixo e reciclagem*[37]. Destinado às crianças de cinco anos, teve os seguintes objetivos: a) identificar os tipos de lixo que podem ser reciclados e b) diferenciar os tipos de lixo produzidos. Pelos objetivos apresentados não se evidencia o trabalho que, de fato, foi realizado, que foi além de identificar e diferenciar o lixo, criando situaçõespara que as crianças produzissem arte a partir de algo que seria descartado, confeccionando uma lembrancinha de Papai Noel com rolinhos de papel higiênico.

A duração prevista para a realização da proposta era de no máximo 4 horas e a professora conseguiu concretizar em um único encontro. Em seu plano evidenciou apenas dois eixos do conhecimento: Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade.

Assim como a P1, a professora iniciouseu encontro com as crianças assistindo o DVD da turma da Mônica *Um plano para salvar o planeta*. Ao voltar da sala de vídeo para a sala referência, em roda da conversa a professora perguntou às crianças sobre redução, reutilização e reciclagem de lixo, enfocando, nessa conversa, a quantidade de lixo que produzimos. A professora havia convidado a mãe de uma criança, que trabalha com materiais recicláveis, para fazer uma exposição de seu trabalho e conversar com elas, tirando dúvidas, respondendo questionamentos; entretanto, a mãe não pode estar presente no dia marcado. A professora ficou responsável por mostrar o material confeccionado a partir do que é considerado lixo e as crianças puderam manusear esses materiais.Finalmente, as crianças fizeram um porta-doces com rolo de papel higiênico, para lembrança de natal, pintando, colando, enfim fazendo elas mesmas algo novo daquilo que seria descartado. Sobre a avaliação, a professoraapontou, em seu plano, que a atividade "tem por finalidade fazer com que as crianças incorporem a questão da reutilização do lixo e a sua forma certa de destinação" (P3).

P4 apresentou seu plano de atividades com o título *Pequenos insetos e seu habitat natural*[38]. Tal plano estava destinado às crianças de cinco anos, com os seguintes objetivos: a) explorar os cinco passos de uma investigação científica: observação, registro,

[37]Plano disponível no Anexo 4.
[38]Plano disponível no Anexo 5.

questionamento, experimentação e conclusão, b) conhecer e compreender a importância dos espaços verdes para os seres vivos, c) conhecer o modo de vida e as características de alguns pequenos animais (minhocas, insetos etc.), d) pesquisar em diversas fontes, como livros, revistas, jornais, internet etc., e) conhecer e observar características no ambiente em que está inserida.

Estava previsto no plano que seria destinadaao menos uma hora diária, durante um dos bimestres letivos, para sua execução. Por ser desenvolvido juntamente com os outros eixos de trabalho da instituição, aproximadamente 40h seriam destinadas à proposta. Eu pude acompanhar cinco momentos, quando havia a condução direta da professora em ações com as crianças, o que,somados, equivalem a aproximadamente 2h30min. Quando assistiram ao filme *Vida de inseto* ou o vídeo do *show da Luna* não estive presente, pois a própria professora disse que deixaria suas intervenções para um momento posterior em sala. Respeitei, também, as semanas que a professora teve outras demandas a serem resolvidas com a turma, por exemplo, festa do dia das mães, sondagem etc. Desse modo, preciso informar que o que trago é um recorte de algo maior, que não se findou com a minha limitação de gravações.

Os eixos do conhecimento abarcados foram: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Artes Visuais. Apesar de a professora não mencionar no plano, o eixo Música também foi contemplado ao cantarem músicas sobre a *minhoca*, envolvendo todas as crianças, que, inclusive, iam se lembrando de outras músicas que não haviam sido sugeridas pela professora.

Dando inicio à proposta, as crianças assistiram ao filme *Vida de Inseto*; após, em roda de conversa, foram propostas algumas perguntas norteadoras: Sobre o que fala o filme? No filme aparecem muitos animais, vocês conhecem algum deles? Gostaria de falar quais aparecem? Qual a importância das formigas para o meio ambiente? Há outros insetos no filme? Aranha é inseto? Há outros animais que aparecem no filme que não são insetos? Onde as formigas vivem? Todas as formigas eram iguais? Como elas se organizavam no formigueiro? Elas trabalham sozinhas? O que comiam? Para que serviam os alimentos que coletavam? Após esse levantamento dos conhecimentos das crianças e seu entendimento sobre o filme, foi proposto às crianças um passeio pelas dependências da escola para observar o ambiente, as plantas e se existem alguns animais/insetos. Após a observação dos espaços e a análise do que foi observado, foi proposta às crianças leitura dos livros: “Diário de uma Minhoca”, de Doreen Cronin, “A poesia dos bichos”, de Tatiana Bianchini. Igualmente, foram sugeridas leituras dos seguintes poemas: A formiga (Vinicius de Moraes), Leilão de Jardim (Cecília Meireles). No eixo Música: Natureza Distraída (Toquinho). Durante o

trabalho de observação, registros orais e gráficos, questionamento, experimentação, foram realizadas várias assembleias para nortear os próximos passos do trabalho. Após o levantamento sobre questões discutidas em rodas de conversa, as crianças foram indagadas sobre a importância da conservação do meio ambiente e dos espaços verdes, não só para os seres humanos, mas, também, para os pequenos bichinhos. As crianças decidiram, junto com a professora, confeccionar um minhocário da turma. Em equipe, foram à área externa e recolheram terra em baldinhos, para trazer para a sala e ir estruturando a nova casa das minhocas. Em seguida, foram à cozinha pedir cascas de legumes, como batata e cenoura, para deixar como alimento para as minhocas. As minhocas foram trazidas por uma das crianças que mora na zona rural, e as crianças puderam observá-las com lupa. Todas as crianças estavam envolvidas, não havia conversa paralela que não indicasse o encantamento com aquele momento, elas estavam com o olhar e a atenção destinados às ações de elaboração do minhocário. Apesar de haver acompanhado a aplicação dessa proposta até esse momento, sei que a professora deu continuidade ao trabalho de observação e cuidado com o minhocário, a fim de que essas minhocas fossem utilizadas para adubar a terra da horta escolar, interligando com o projeto de alimentação saudável.

A professora avaliou as crianças ao longo de todo o processo, considerando: o interesse, a participação, o envolvimento, a interação e reflexão em grupo, a comparação entre o resultado do experimento e das hipóteses iniciais, bem como as falas, as observações e as conclusões realizadas pelas crianças após cada uma das atividades.

A P5 intitulou seu plano de atividades *Animais Domésticos e Selvagens*[39], destinando suas ações às crianças de cinco anos, objetivando: a) identificar as utilidades dos animais para os seres humanos e b) respeitar e valorizar os animais. Esses objetivos parecem contraditórios, pois o que se pretende com a proposta de uma educação ambiental crítica é que nada seja avaliado por sua *utilidade*, principalmente os animais, senão a ideia que me dá ao falar de utilidade dos animais é de que a vaca produz leite, o boi e o burro servem para cargas, o canguru vira bolsas, a vicunha fornece lã... como apontou Drumond (1975), de forma sábia, em seu texto. O objetivo (a) é contraditório ao objetivo (b), pois identificar utlidades não tem relação com valorizar os animais. Entretanto, observando a prática da professora não houve nenhum momento em que os animais fossem tratados como servindo para alguma coisa.Logo, penso que o que ela possa ter posto no plano diz respeito às diferenças entre os animais domésticos e selvagens e as funções que desempenham em nossas vidas.

[39]Plano disponível no Anexo 6.

A duração prevista era de uma semana, totalizando no máximo 10 horas de proposta, mas acompanhei a atividade durante quatro momentos que totalizaram menos de 4h de duração. Um ponto a ser destacado é que a professora,em sua proposta,abarcou os seis eixos do conhecimento em seu plano: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Música e Artes Visuais.

Antes de receber suas crianças, a professora espalhou pela sala imagens de animais selvagens, e colocou uma música sobre o zoológico para que elas ouvissem e cantassem, percebendo os nomes dos animais citados na canção. Depois, em uma roda de conversa, a professora perguntou às crianças: quais animais silvestres e domésticos elas conhecem, o que sabem sobre os animais. A professora explicoua diferença entre os animais domésticos que são aqueles *que não vivem mais em ambientes naturais e tiveram seu comportamento alterado pelo convívio com o homem* e animais silvestres, que são *aqueles que vivem ou nascem em um ecossistema natural – como florestas, rios e oceanos.* Deu exemplos de animais domésticos que dependem dos homens para alimentação e abrigo e de animais silvestres nativos, como o lobo-guará, onça-pintada, mico-leão-dourado, piranha, boto, curió, papagaio, capivara etc. e exóticos como leão, tigre, elefante, pavão, canguru e outros animais que não fazem parte da fauna brasileira. Após a roda de conversa, a professora elaborou um gráfico sobre os animais domésticos que cada criança da turma relatou possuir.

Em um outro momento, foi realizada a leitura do livro "Os animais do mundinho", da autora Ingrid BiesemeyerBellinghusen. Depois da leitura, cada criança brincou com bingo de animais, utilizando fichas com as imagens e seus respectivos nomes. Em outro momento, realizou a leitura do livro "A Amizade custa pouco", da autora Gessy Carísio de Paula, que fala da amizade de um cachorro doméstico e um gato de rua.As crianças realizaram dobradura de um cachorro, depois colaram o rostinho do cachorro em uma folha sulfite e as crianças usaram sua criatividade para completar,desenhando e pintando.

A avaliação se deu de maneira individual, considerando a participação e interesse de cada criança em cada atividade. Foi observado se as crianças interiorizaram a importância dos animais para o homem e o respeito e cuidados que devemos ter pelos animais domésticos e selvagens.

A P6 desenvolveu um plano de atividades intitulado *Um novo olhar sobre a natureza ao meu redor: a importância das árvores frutíferas*[40], destinado às crianças do pré II, que objetivava: a) realizar coletas simples de dados em fontes variadas (por meio da observação *in*

[40]Plano disponível no Anexo 7.

loco e pesquisas em diversas fontes) de modo a ampliar gradativamente seu universo de informações disponíveis sobre os temas da natureza e da sociedade, a fim de incrementar uma postura investigativa na relação com seu entorno, b) interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias e c) estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana bem como atitudes relacionadas à sua saúde. Esses objetivos foram aqui retratados, pois indicam que a professora entende e associa a questão ambiental à social, ou seja, percebe que homem e natureza compõem o ambiente.

Embora se tratasse de um projeto anual, a professora fez um recorte para que eu pudesse realizar as gravações para esta pesquisa. É preciso ficar claro que o que trago é esse recorte de algo maior, acompanhei a professora em sete encontros, espaçadamente, a fim de identificar ações que se repetiriam durante o ano, isto é, seu trabalho com as crianças não se findou com a minha limitação de gravações, que totalizaram pouco mais de 4 horas de duração.

A professora colocou a ênfase de seu plano no trabalho com o eixo Natureza e Sociedade, mas em sua descrição metodológica, e observando sua prática, fica evidente que a ação é permeada pelos demais eixos, por exemplo, quando lê um poema, quando conta as árvores existentes na unidade escolar, entre outras ações que detalho melhor na seção seguinte.

Para dar início a essa proposta,a professora ressaltou a importância de que o professor, como mediador do processo de aprendizagem, traga para a roda de conversa um tipo de fruta, que tenha sido colhida do pé (não comprada em supermercado), apresentando-a à turma e fazendo alguns questionamentos como: *que fruta é essa? Quem já provou dela? Que sabor tem? Ela tem semente/caroço? De onde vocês acham que eu as trouxe? Qual nome é dado à árvore que a produz? Quem já viu essa fruta na árvore?*etc. Os procedimentos envolveram passar a fruta para que todas as crianças a manuseassem, depois, cortá-la para que provassem não só o seu sabor, como seu cheiro, cor, textura.A professora relatou onde as apanhou (mostrando uma foto do momento) e perguntou se alguém tinha alguma árvore frutífera em seu quintal ou na casa de parentes.

Contou-lhes sobre como eram os quintais no tempo de sua infância, e como era muito comum, em todas as casas, ter um ou mais pés de árvores frutíferas, e,geralmente, não era

necessário comprar frutas no supermercado: a cada época do ano tinha a colheita de uma fruta e as pessoas davam aos vizinhos.

Num segundo momento, retomou a conversa sobre as árvores frutíferas, atentando para novos relatos que porventura surgissem, e se haviam percebido pés de frutas em casas de parentes ou vizinhos. Isto deu a oportunidade de propor ao grupo um combinado:

> [...] a partir de hoje, sempre que tivermos acesso a uma árvore vamos descobrir de que espécie ela é, se é frutífera, que fruta ela produz, observar suas características como tamanho, tipo de folhas, e se possível fazer um registro dela com desenho ou foto para mostrar aos amigos, também podemos conversar com a pessoa que mora no local e saber mais sobre ela, e caso ela esteja produzindo frutos trazer alguns para que possamos provar juntos (P6, 2016).[41]

Então, houve uma assembleia para decidir sobre como poderiam chamar essa atividade, a fim de que as próprias crianças dessem um nome para o projeto. A professora também enviou um bilhete aos pais, formulado juntamente com as crianças, pois o combinado do grupo envolvia a família, orientando-os sobre como as atividades seriam realizadas, fazendo com que participassem com a criança. As crianças também foram convidadas a realizar uma pesquisa com os pais, avós ou pessoas da comunidade para descobrir como era nossa cidade quando eles eram crianças. Foram elaboradas algumas questões: como era o quintal de sua casa quando era criança? Como brincavam? Que brincadeiras? Quais as lembranças possuíam da paisagem onde viviam? Que tipo de árvores tinha no seu bairro? Caso tenha fotos, podem ser trazidas para compartilhar.

Após receber os relatos escritos, estes foram socializados na roda de conversa, para que as crianças percebessem que eram comuns quintais grandes, árvores frutíferas, animais criados em casa como galinhas, porcos, para o próprio consumo da família etc., pequenas hortas. O objetivo foi que as crianças fizessem um paralelo com a paisagem de hoje, com quintais pequenos, cimentados, poucas plantas, muitos apartamentos, o que não permite um contato mais próximo com o natural.

A partir daí, iniciaram-se as atividades práticas; à medida que recebessem as frutas, deveriam observar cor, tamanho, sabor, suas propriedades de vitaminas, época de sua produção (sazonalidade), elaborando receitas de sucos, vitaminas, mousses, registros com desenhos de árvores frutíferas.A professora combinava com os familiares que, a cada semana, cada um deveria trazer uma fruta, previamente definida,para que preparassem, com antecedência,uma pesquisa sobre a fruta, falando sobre suas vitaminas e benefícios à nossa saúde. As sementes foram separadas e as crianças incentivadas ao plantio de mudas, se reunindo com a professora na horta da escola para plantar, por exemplo, sementes de mamão

[41]Trecho da transcrição de P6 disponível no Apêndice H.

e jabuticaba, conforme eu mesma pude presenciar. A ideia é que todas poderiam levar uma muda de árvore frutífera no final do ano,remetendo à conclusão do projeto.

A avaliação, para essa professora, deve ser tomada como uma prática planejada e contínua nos processos de ensino e de aprendizagem, com ações que possibilitem a reflexão sobre as condições de aprendizagem e de como as crianças utilizam suas hipóteses frente aos desafios que forem propostos. P6 defende por parte do professor "uma atitude receptiva, aberta, que observa, pergunta e escuta como as crianças pensam e resolvem seus problemas e envolver a família em todo o processo de pesquisa"[42]. A sistematização ocorre por meio dos registros escritos, desenhos e fotos, que demonstram o quanto as crianças perceberam-se integradas ao meio ambiente. Isso é muito relevante, pois não caminha como na maioria dos casos para uma mudança de comportamento da criança.

A P7 destinou seu plano de atividades às crianças de cinco anos nomeando-o *O nosso lixo*[43]. Esse plano tinha como um dos objetivos refletir sobre nossas atitudes no dia a dia, resgatando junto às crianças a importância de vivermos e convivermos em um ambiente limpo, e sensibilizando-as sobre o cuidado e limpeza da sala/da escola.

A duração prevista era de duas semanas, totalizando no máximo 10 horas de atividade, consegui acompanhar a professora em três momentos durante uma semana, que totalizaram quase 4 horas de gravação. Em sua proposta, a professora abarcou cinco eixos do conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento e Artes Visuais.

A partir da leitura da reportagem: *Sacos plásticos podem ter matado hipopótamo em zoo de Araçatuba*foi realizada uma roda de conversa e discussão sobre a morte do hipopótamo *Miltão,* em que as crianças deram sua opinião sobre o que achavam que aconteceu com o animal para que tenha ingerido plástico. As crianças falaram, também,sobre o que podemos fazer para conscientizar as pessoas a não jogarem o lixo em qualquer lugar e, sim, nas lixeiras. E foi dada a sugestão do cartaz coletivo para futura distribuição do mesmo pelo bairro. Além disso, foram realizadas atividades envolvendo listas, gráficos, textos e livros.

Em um segundo momento, foi proposta a brincadeira de separar as crianças em grupos para cada lixeira da coleta seletiva (papel, metal, plástico e vidro), em que cada grupo pegava o lixo correto e colocava em sua lixeira. O vidro foi substituído por copinhos de plástico, e foiexplicado para as crianças o perigo de seu manuseio durante a brincadeira, bem como para o lixeiro que recolhe o lixo. Em seguida, a professora forneceu desenhos das lixeiras para que

[42] Plano disponível no Anexo 7.
[43]Plano disponível no Anexo 8.

as pintassem nas cores corretas da reciclagem e, após, elaboraram listas com os objetos/lixos que poderiam ser jogados em cada uma delas. Houve, também, rodas de leitura dos livros: Ar doce ar (Ana Maria de Andrade), O hipopótamo que estava feliz (Rachel Elliot), O soluço de Lúcio (Keith Faulkner e Jonathan Lambert).

A avaliação se deu por meio das atitudes das crianças no dia a dia escolar, bem como questionamentos sobre como estão agindo em outros lugares que não a escola, e se estão conscientizando seus familiares sobre a importância de jogar o lixo nas lixeiras e não nas ruas, também por meio da participação das atividades relacionadas.

Esta seção buscou apresentar as propostas elaboradas pelas professoras, evidenciando características do texto escrito produzido por elas e uma vivência mais prática com a minha observação nos encontros. A partir da seção seguinte, construo sentidos por meio dos diálogos realizados entre as professoras e as crianças.

4.3 Os Sentidos Construídos a partir dos Diálogos entre as Professoras e as Crianças

Propus-me, nesta seção, a responder às duas perguntas que direcionam as observações realizadas nesta tese: 1. Que sentidos são construídos a partir dessas práticas docentes? 2. Quais as possibilidades e limites dessas práticas docentes para a construção de valores voltados ao meio ambiente?

4.3.1 Uma EA mais pragmática

Em um primeiro momento, me debrucei sobre as práticas de quatro professoras, que reuni nesta subseção porque trazem um sentido comum: tratam, diretamente, de problemas ambientais, e visavam às ações de não desperdício. Três delas enfocaram a questão do lixo e a sua reciclagem (P1, P3 e P7) e uma delas a questão da água e seu consumo, não desperdício (P2).

As propostas receberam os seguintes títulos:*Reduzir, reciclar e reutilizar sempre* (P1); *Lixo e reciclagem* (P3); *O nosso lixo, problemas urbanos* (P7) e *Consumo Economia e Desperdício de Água* (P2).

Como as três primeiras propostas (de P1, P3 e P7) estão direcionadas para a ação mais específica da reciclagem, trago para esta discussão os apontamentos de Layrargues (2002, p. 179), que apresenta a questão do lixo "como um dos mais graves problemas ambientais

urbanos da atualidade". Tal questão tem sido gerenciada e enfrentada, de forma bastante enfática, por meio da formulação da chamada Política ou Pedagogia dos 3R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar).

Entretanto, o que se percebe no chão da escola,de fato, são práticas reducionistas de uma questão tão relevante, por exemplo, limitando-se às discussões sobre coleta seletiva/reciclagem, ao invés de provocar uma reflexão a respeito da sociedade de consumo movida pelo modo de produção capitalista.

Layrargues (2002) aponta que, a partir dessa proposta pragmática, na questão dos resíduos sólidos se evidencia a resolução de problemas locais, ao invés de questionar suas causas e consequências

> [...] pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem e suas implicações para a educação ambiental reducionista, mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (coleta convencional x coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna. (LAYRARGUES, 2002, p .179).

Com isso, a atividade educativa se restringe a uma prática alienada sobre a reciclagem, sem que haja qualquer questionamento que não seja o da mudança de comportamento individual de cada criança.

Conforme apresentado na seção 4.2, a proposta de P1 se dividiu em dois momentos e tratou da questão dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), sendo que, no Momento 1, as crianças realizaram tal proposta tanto na sala referência como na sala de vídeo. Já no Momento 2, as crianças realizam atividade tanto na sala referência como também na cozinha dos funcionários, lugar em que fizeram algumas observações sobre utilização de copos descartáveis/canecas. A atividade teve a participação de oito crianças no Momento 1, e seis no Momento 2, envolvendo dez crianças diferentes das 22 matriculadas na turma. O arranjo espacial se deu em mesas de fórmica colorida para quatro crianças.

Em relação ao Momento 1, a P1 chamou a atenção para o lixo (não orgânico) que as crianças juntaram em uma semana, havia sobre a mesa garrafas de plástico e latinhas de refrigerante, latas de achocolatados, potes de detergente de margarina, papelão de caixas, potes de maionese. A seguir, o excerto 1 do Momento 1[44], referente ao diálogo entre P1 e as crianças.

> 003 P1: Olha a quantidade de lixo que a gente joga fora. Não é bastante?
> 004 Cs: Siiiim, é...
> 005 P1: Então, esse é um pouquinho que vocês recolheram em uma semana *imagina num mês* que tem trinta dias... quanto lixo vai juntar em casa?

[44] A transcrição na íntegra segue no Apêndice C.

006 C1: ai o lixeiro vai pegar...
007 P1: isso... Pra onde vai esse lixo, C1?
008 C1 e C2: Vai pro lixão...(Grifo meu).

Percebo que, nesse excerto, a professora tenta provocar uma reflexão sobre a quantidade de lixo produzido pelas crianças em uma semana, levando-as a imaginar como essa quantidade aumentaria em um mês (turno 005). Penso que, por meio do turno 006, se evidencie que as crianças não sejam capazes de dimensionar essa quantidade de lixo. Na fala de C1 há o sentido de que sendo muito ou pouco lixo o lixeiro vem pegar, ou seja, para a criança não há acúmulo de lixo em casa. Quando a professora pergunta: *imagina quanto lixo vai juntar em casa*, parece, pela resposta da criança, que o lixo não vai acumular em casa, trata-se só de pôr para o lixeiro levar.

A professora lança um questionamento (turno 007) a uma criança específica sobre o destino desse lixo, quando esta afirma que o lixeiro pega todo o lixo, e ele, portanto, não fica em casa. Isto é, produzimos muito lixo e para onde vai tudo isso? Essa é a primeira reflexão desse encontro, fica o sentido de que há uma produção muito grande de lixo e que isso acaba no lixão, não há uma problematização sobre como diminuir a produção desse lixo. A preocupação gira em torno do lugar para caber tanto lixo e não da produção de lixo em si. Para a criança, o lixo vai para o lixo e, para a professora, só a reciclagem é capaz de diminuir o lixo.

Em relação aos sentidos construídos, me pauto em Guimarães (2004b, p. 157), que afirma que "vem predominando uma perspectiva conservadora de educação ambiental no cotidiano escolar brasileiro", o que é chamado pelo autor de "armadilha paradigmática". Mesmo considerando que há uma boa vontade da professora em trabalhar a temática ambiental, é preciso reconhecer que sua formação para trabalhar a questão de forma mais crítica é insuficiente.

A abordagem crítica da EA acaba sendo uma contribuição importante para se contrapor a esse sentido hegemônico, como apontado por Bonotto (2015), permitindo aos professores vislumbrarem outros panoramas, buscarem outros sentidos sobre os problemas que a crise ambiental nos apresenta, o que, nesse caso, remeteria a uma discussão mais apropriada sobre a produção de resíduo sólido.

Em um segundo momento, a professora chamou a atenção para a lousa, ela havia desenhado duas carinhas, uma expressando felicidade e a outra tristeza, fazendo comparações que o planeta saudável está feliz e quando ele está doente fica triste. Todo o material produzido para consumo e descartado no lixo como todos os recipientes que estão sobre a

mesa, tudo, conforme afirma a professora é o planeta que fornece para o homem. Sobre a utilização dos recursos do planeta, trago a transcrição do diálogo de P1 com as crianças no excerto 2 Momento 1:

> 021 P1: Todo esse material aqui é o nosso planeta que fornece pra gente, mas se *a gente só usa do planeta*, usa, usa, usa, usa, como que ele vai ficar?
> 022 Cs: Triste
> 023 P1: Triste, é igual o sapatinho da gente, se a gente andar, andar, andar, andar o sapatinho não vai gastando? Não vai gastando? E depois ele não fica triste e a gente não tem que trocar o sapato?
> 024 Cs: Sim
> 025 P1: Então o planeta da gente fornece todo esse material mas se a gente só usa, usa, usa, joga fora, vai jogando aquele monte de lixo, como é que o planeta vai ficar?
> 026 Cs: Triste
> 027 P1: Triste, então hoje *a gente vai aprender como a gente achar um plano pra salvar o nosso planeta* e deixar ele assim ó, deixar ele como?
> 028 Cs: Feliz
> 029 P1: Feliz
> 030 C1: Eu sei como fazer isso
> 031 P1: Então fala C1.
> 032 C1: *é só ir pegando o lixo e deixa, e deixa lá na cestinha de lixo aí o lixeiro vai lá e pega.*
> 033 P1: Sim. O lixeiro vai lá e pega. Só que hoje a gente vai aprender a não jogar todo esse lixo aqui que a gente acha que é lixo lá na cestinha de lixo. *A gente vai aprender a separar o lixo que vocês acham que não dá pra fazer mais nada, mas dá*, e mandar pra fábrica de volta para usar novamente e fazer outra coisa. Por exemplo: essa garrafa aqui ó que a gente joga fora, lá no lixo, para o lixeiro levar, a gente pode tirar ela do lixo, separar e mandar de volta pra fabrica de plástico. Lá vai virar o que essa garrafa? Pode virar outra garrafa, pode virar um copo pra vocês tomarem água, pode virar várias coisas, brinquedo, a bacia que a mamãe pra lavar roupa, então dá pra gente usar novamente, mandando pra fábrica. Agora se você pegar essa garrafa e mandar ela para o lixão igual o C2 falou a gente não vai estar só usando do nosso planeta? Tirando tudo as coisas dele? E como ele vai ficar?
> 034 Cs: Triste (Grifo meu).

No turno (021), a professora chamou a atenção para como estamos explorando os recursos naturais do planeta; enfatizou o verbo *usar*, repetindo-o quatro vezes, e fez uma comparação entre o planeta que usamos e o sapato que usamos, explicando o desgaste provocado de tanto usar. Durante o diálogo, observo que a professora trabalhou com esse sentido de que o planeta fica triste quando agimos de forma a usar recursos de forma exagerada. Propôs um plano para salvar o planeta, que vem a ser o título do vídeo que elas assistiram nesse encontro. Aqui, reitero que, em sua conversa com as crianças, P1 não focou aredução na produção do lixo, mas abordou a reciclagem, a necessidade de separar o lixo orgânico daquele que pode ser reaproveitado pelas associações de catadores de lixo da cidade. Os sentidos que são construídos por mim é que, tanto para a criança (turno 032), quanto para a professora (turno 033) o problema está no descarte do lixo e não em sua produção. Tanto a professora como as crianças pensam em reduzir no sentido de diminuir o que está na lata de

lixo, no volume do lixo e não se discute a diminuição da produção do lixo ou do consumo que gera lixo.

Guimarães (2004b, p. 157) destaca que, para romper com a chamada "armadilha paradigmática" cabe a cada professor refletir individualmente, visando às práticas diferenciadas e, ao mesmo tempo, passar por um movimento coletivo de discussão de propostas críticas presentes na sociedade, que visam à transformação das condições impostas pelo modo de produção capitalista.

A segunda parte desse encontro aconteceu na sala de vídeo, onde a professora exibiu o vídeo da Turma da Mônica intitulado *Vamos salvar o planeta*. Ao voltar para a sala referência, a professora chamou, individualmente, algumas crianças para que estas separassem o material que estava sobre uma única mesa, dividindo-o para outras mesas, ficando o que é de vidro em uma, de plástico em outra, de papel em outra e de metal em outra, tarefa que foi realizadapelas crianças.

A seguir, no excerto 3 do Momento 1, a professora propôs a confecção de um cartaz sobre objetos que podem ser reciclados.

> 128 P1: Então o que tem que falar pra mamãe hoje a hora que chegar em casa? O que *tem que falar* para mamãe e pro papai? A hora que vocês verem a mamãe jogar isso no saco de lixo para mandar para o lixeiro, tem que se-pa...
> 129 Cs: Separar
> 130 P1: Separar. Hoje em dia a gente passa na rua e vê o pessoal colocando tudo em sacolinhas separadas para os catadores passarem pegando. Então *vocês podem ensinar* a mamãe a separar esse material, colocar separado lá em frente de casa e os catadores passam pegando ou tem aquelas caixas coloridas que vocês viram que também dá para separar. Então agora eu vou dar a cartolina pra vocês e vocês vão desenhar todo o lixo que dá pra reciclar (*a professora distribui uma cartolina para cada grupo*)**.** Vocês vão desenhar, olha aqui esse material, não foi tudo isso que a professora ensinou que dá pra reciclar? Então vocês vão desenhar o que dá pra reciclar. O lixo que dá pra reciclar, o que pode desenhar então é a garrafa, a latinha, a caixinha de manteiga, o vidro, todo material que vocês aprenderam hoje que dá pra reciclar (Grifo meu).

Antes que as crianças confeccionassem cartazes com desenhos sobre o tema, a professora enfatizou para as crianças que deveriam dar continuidade a esse trabalho de separação do material reciclado em suascasas, além de orientá-las a atuarem como multiplicadoras desse conhecimento, junto de seus familiares. Destaco que P1 usou expressões como *tem que falar* (turno 128) e *vocês podem ensinar* (turno 130), para expressar certa obrigação das crianças com seus pais. O sentido que construo, a partir desse diálogo, é o de responsabilidade colocada em cada criança como um agente de mudança em outros contextos que não o escolar. Prevalecem os sentidos de respeito e colaboração, ficando a autonomia em segundo plano, pelo fato de a professora ser muito diretiva ao dizer o que eles têm que fazer: falar/ensinar os pais para reciclarem. A professora não construiu essa ideia no

diálogo com as crianças, ela é quem propõe, de modo diretivo, considerando as crianças, a partir do respeito/valorização dos recursos do meio, como agentes que podem colaborar para a reciclagem e, em consequência, para um *planeta mais feliz*. A colaboração é a ação valorizada nesse trabalho.Nesse sentido, a prática deixa de ser local e única da escola e passa a envolver a família e outros contextos.

Assim como apresentado por Bonotto (2015), posso questionar o quanto a professora foi diretiva, o quanto ela poderia ter se aberto para ouvir posicionamentos diferentes das crianças. "Em contrapartida, há um sentido que caminha em direção contrária e que se pode contrapor a esses questionamentos: o da professora firme e responsável diante de seu papel, diante das crianças que têm sob sua responsabilidade" (BONOTTO, 2015, p. 358). A faixa etária dessas crianças (cinco anos de idade) acaba, muitas vezes, provocando no professor a ideia de responsabilidade por ensinar-lhes o correto, as ações corretas, em vez de construir esse entendimento de forma mais dialógica com a criança.

Ainda, em relação à professora P1, relativo ao Momento 2, a professora iniciou o encontro, retomando a discussão do vídeo exibido no encontro anterior; ela pôs o foco de atenção na lousa, onde, previamente, colara objetos,inserindo, defronte deles, em letra maiúscula, o verbete descritivo do material que os compõem. Nessa etapa, o trabalho com conhecimentos concentrou-se na distinção de quais são os tipos de resíduos recicláveis: junto a uma garrafinha de refrigerante, P1 escreveu *plástico*; para a latinha de refrigerante, escreveu*metal*; para o pote de vidro de palmito, escreveu*vidro*e, para acaixa de leite longa vida, *papel*. No excerto 4, relativo ao Momento 2, apresento o diálogo em que a professora passa do tema reciclagem para outro tema, que é a redução de lixo produzido pelas crianças.

> 020 P1: Bom, então já que eu vi que agora vocês já sabem que todo esse lixo que a gente faz lá em casa, dá pra separar, ne? Mandar pra reciclagem, e que todo esse material aqui ó a gente usa em casa dá pra separar e mandar pra reciclagem. Vejam aqui com a professora:
> *((ao lado de cada palavra escrita estava colado o material: plástico, metal, vidro e papel))*
> 021 Cs: Plástico, metal, vidro e papel
> 022 P1: Isso, hoje a gente vai aprender também, pode falar C5.
> 023 C5: Hoje ela vai ficar na nossa sala?
> 024 P1: Vai. C5, presta atenção agora. Hoje *a gente vai aprender, ne C1, a reduzir em casa*, ou melhor, a gente diminuir de ter tanto lixo em casa, a gente vai aprender, só que antes disso, fala, C1.
> *((ela estava com o dedinho em pe querendo falar))*
> 025 C1: O que é reduzir?
> 026 P1: *Reduzir é diminuir*, diminuir o lixo, não ter tanto lixo em casa. Tem várias opções e a gente vai aprender. Só que antes eu vou recontar aquela história que eu já contei pra vocês do Saci (Grifo meu).

Desvelo que, no turno (024), a professora introduziu o que seria um dos temas desse encontro, qual seja, a redução de lixo, explicando a uma criança o que significa reduzir.

Então,realizou com as crianças a roda de leitura do livro "O Saci e a reciclagem do lixo", de Samuel Murgel Branco. Nesse momento, as crianças se sentam em círculo junto a professora no centro da sala.

A condução dada por P1 ao diálogo com as crianças sugere-me que, para ela, aprender a reduzir o lixo parece estar associado a reciclá-lo. O que me remete à reflexão apresentada por Layrargues (2002), ao analisar a questão do lixo em práticas escolares. O autor destaca que há predomínio excessivo sobre aspectos mais comportamentais, de mudança de hábito, em detrimento de seus aspectos mais sociais, econômicos e políticos, o que englobaria, efetivamente, uma formação/participação cidadã.

Após contar a história, a professora iniciou um diálogo sobre a compreensão das crianças com relação ao texto, o que está transcrito no excerto 5 do Momento 2:

> 051 P1: E amanhã a professora conta outra. O que o Saci fez aqui que vocês viram lá no vídeo?
> 052 C1: Ele juntou o lixo.
> 053 P1: E o que mais? Fez o que com o lixo?
> 054 C3: Levou tudo pra reciclagem.
> 055 P1: E a cidade ficou como?
> 056 Cs: Limpa
> 057 P1: Isso! Isso *dá pra fazer no nosso bairro também?*
> 058 Cs: Sim...
> 059 P1: Dá pra gente juntar o lixo, separar e colocar separadinho lá pro pessoal da reciclagem?
> 060 Cs: Dá
> 061 P1: Dá, não é? *Agora vocês conhecem, quais são os materiais que dá pra mandar pra reciclagem*, pra fábrica?
> 062 C1: É plástico, metal, vidro e papel.
> 063 P1: Isso, ta bom, parabéns! (Grifo meu).

A professora, valendo-se da história contada, provocou uma reflexão, como mostra o turno (057): *dá para fazer no nosso bairro também?*, as crianças responderam positivamente. Pontuo que se trata de um dado relevante, pois,partindo de uma abstração - a história contada - a professora fez uma ponte para o concreto da vida da criança, e essa ação ilustrada pode passar a ser uma ação real em cada casa e no bairro como um todo. A partir disso, uma das crianças recontou a história.

Aqui, vale uma reflexão sobre o tema dos resíduos sólidos e os 3 Rs. A partir do referencial de Educação Ambiental Crítica, esse trabalho fica prejudicado se a questão do consumo exagerado e a necessidade de reduzi-lo não for trabalhada. Observo que, para a professora, a compreensão sobre redução significa, tão somente, reduzir o volume do lixo, separando o que fosse reciclável, e este foi o sentido que permaneceu no grupo. Há, portanto, um equívoco na interpretação que a professora dá para o primeiro R, o da redução.

De acordo com Layrargues (2002, p. 194), no que diz respeito à questão do lixo, o discurso que circula entre as pessoas transmite a ideia de que a "saturação dos depósitos de lixo e o esgotamento dos recursos naturais não renováveis serão revertidos graças à reciclagem". Esse é o sentido que a professora atribui à reciclagem, que ela por si só é capaz de solucionar o problema do lixo.

Quando penso nas limitações e possibilidades do trabalho da EA na EI tenho que reconhecer a necessidade de formação adequada aos professores para lidarem, de forma ampla e profunda, com a questão ambiental, sem a qual os valores e sentidos hegemônicos não são identificados nem questionados na escola, por maior que seja a boa vontade do professor.

Depois do trabalho realizado, as crianças retornaram a seus lugares nas mesinhas de fórmica. No excerto 6 Momento 2, a professora mostrouàs crianças a diferença entre o *descartável* e o *reutilizável*.

> 083 P1: Olha aqui essas garrafinhas, deixa eu mostrar uma coisa primeiro pra vocês, essas garrafinhas aqui a gente compra toda vez que vai beber água e depois a gente joga fora essa aqui não da pra voltar no mercado e falar que quer mais uma garrafinha de água, não, essa daqui você bebe a água e joga fora, igual a essa garrafa aqui ó, refrigerante faz bem? Não, vocês aprenderam na alimentação saudável que é para tomar suco natural, não foi, da laranja, do limão, mas se vocês verem a mamãe comprando vocês sabem quem não faz bem, mas todas as vezes que vocês verem essa garrafa aqui a gente compra depois joga fora, essa garrafa de água também. *Se eu for lá no mercado uma vez e comprar essa água essa garrafa eu vou jogar fora, aí eu vou de novo jogo fora, vou lá e jogo fora, de novo e jogo fora, quantas vezes eu fui no mercado comprar a garrafa?*
> *(nesse momento a professora vai separando numa única mesa todas as garrafinhas de plástico de água que supostamente ela teria comprado e que jogaria fora)*
> 084 C1: um, dois, três, quatro, cinco.
> 085 P1: Cinco, olha, um, dois, três, quatro, cinco, cinco vezes eu fui comprar água, **e** *essa garrafa aqui eu joguei fora,* agora se eu for lá no mercado, essa garrafa aqui, eu jogo fora essa garrafa aqui *(a professora mostra um galão de vinte litros)*?
> 086 Cs: Não
> 087 P1: Não, porque eu tenho que dar pro moço pra ele me entregar cheinha de novo, então eu vou lá uma vez só com essa garrafa aqui o e ela não é jogada fora ela é usada toda vez de novo, qual vai produzir mais lixo?
> 088 C3: *A grandona, não a pequena.*
> 089 P1: A pequena por quê? Porque essa aqui eu vou jogar tudo fora, essa aqui eu não vou jogar fora eu vou precisar dela, então com ela eu vou eliminar todas essas garrafas aqui ó.
> 090 C3: A minha tia tem um desse!
> 091 P1: Todas, olha aqui ó, *olha quanto lixo iria pra nossa natureza.*
> 092 Cs: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.
> 093 P1: Tá vendo, todas aquelas garrafonas eu vou eliminar tudo isso ó, aí só tem uma solução, eu mando elas para a reci...
> 094 Cs: Reciclagem
> 095 P1: *Mas se da pra eu diminuir tudo aquilo, então é melhor eu comprar qual?*
> 096 CS: Essas grandonas (Grifo meu).

A professora exemplificou o caso das garrafinhas de água, aquelas de plástico de 500ml e os galões de vinte litros; as primeiras, ela lembrouque vamos usando e jogando fora,

ja os segundos, não são jogados, podem ser reutilizados. O que percebo é que a professora foitratandoda questão da reutilização de alguns objetos, enfatizando as escolhas retornáveis em vez das descartáveis. Ela chamou a atenção para a quantidade de garrafinhas que jogaríamos fora (turnos 083 e 085) e lançou o questionamento para as crianças sobre qual opção causa menos danos ao planeta (turno 095). Destaco o turno (091),que traz sua exclamação: *olha quanto lixo iria pra nossa natureza*, o que dá a ideia de que o planeta não tem capacidade para absorver todo o lixo produzido, por isso ela trouxe para a discussão a importância de optar por escolhas que provoquem menos lixo, as escolhas retornáveis.

Afirmo que há certa limitação no que se refere ao entendimento sobre Redução. Redução seria perguntar: para que comprar água (que tem que vir embalada de algum jeito) e não usar a que chega da torneira em nossas casas, cuidando apenas para ela ser filtrada? Isso seria redução. Isto é, não há o questionamento sobre as escolhas que diminuam o consumo, como, por exemplo, o suco de caixinha que pode passar a ser feito em casa sem adição de conservantes e corantes, uma escolha que além de não impactar no meio natural, contribui para uma vida mais saudável, tema fortemente evidenciado em práticas de Educação Infantil.

Interessante, também, a confusão que a criança faz, julgando que a garrafa grandona representa mais lixo (turno 088), sendo a compreensão dela limitada pela capacidade signitiva, para a criança o maior sempre representa mais, essa noção de quantidade provocada pela professora talvez não tenha alcançado, efetivamente,a compreensão das crianças. A professora fez um grande esforço para indicar que o galão de vinte litros não é descartado como as garrafas pequenas e, por isso, não vai representar mais lixo.

Na sequência, a professora levou as crianças até a cozinha dos funcionários, no intuito de mostrar que, além do galão de vinte litros, cada funcionário tem a sua própria caneca, evitando o desperdício de copos descartáveis que seria mais lixo acumulado. O que ela tenta fazer é mostrar que cada um dos profissionais da escola está fazendo sua parte, o que fica como um bom exemplo a ser seguido. Todavia, parece-me que essa discussão poderia ter ido além. Em nenhum momento a professora questionou as crianças do porquê de comprar água, mesmo em galões de vinte litros; que, para a professora,a aquisição de água ficou naturalizada, como se não houvesse outro modo de se obter água potável para consumo humano.

Ao voltar para a sala referência as crianças foram montar, junto à professora, brinquedos a partir de algo que iria para o lixo (garrafas plásticas de refrigerante), o diálogo segue transcrito no excerto 7 Momento 2:

> 154 P1: *Agora que a gente aprendeu a reduzir o lixo,* que vocês podem fazer isso em casa, eu vou ensinar a vocês, e vocês vão falar assim: Ah professora mas olha, hoje não tem garrafa pra mandar pro reciclado, eu reduzi o lixo, *eu parei de comprar aquelas coisas que a gente joga fora*,comecei a comprar daqueles que a gente tem que levar a garrafa, o copo, mas ainda tem garrafa lá em casa. Então, a gente pode também fazer certas coisas que dá pra gente usar em casa, só que aí precisa da ajuda de um adulto, porque senão machuca, na idade de vocês não pode brincar com tesoura, não pode ser sozinho, tem que ter um adulto, ta. Então, o que a gente pode fazer com a garrafa? A gente pode fazer muita coisa com a garrafa, a gente pode fazer brinquedo em casa, a gente pode fazer vasinho de planta pra mamãe, a gente pode fazer jardineirinha, vocês já fizeram aqui na escola, já aprenderam. Hoje a gente vai fazer um brinquedinho pra vocês levarem pra casa que já aprenderam a reutilizar o lixo que se chama bilboquê.
> 155 C1: Eu sei como é, a gente tem que jogar a bolinha pra ela cair dentro da garrafa. É fácil eu já tive, chama boque
> 156 C3: Chama "Boquê".
> 157 P1: Bilboquê, a gente vai fazer aqui ó, vou ensinar, todo o resto de materiais reciclado, olha aqui, a gente tem um monte de retalhinho de papel que sobrou dos enfeites que a gente fez durante o ano. *Isso aqui ia pro lixo mas eu guardei pra gente* reci...
> 158 Cs: Reciclar
> 159 P1: *Usar de novo.* Primeiro, a gente tem que cortar a garrafa, tem que ter um adulto não pode a criança fazer sozinha.
> *((professora vai cortando as garrafas plásticas, as crianças ficam eufóricas))*(Grifo meu).

O excerto 7 retrata o momento em que a professora e as crianças confeccionaram brinquedos, a partir de elementos que seriam descartados no lixo. P1 utilizou garrafas de plástico de refrigerante para confeccionar bilboquês. Vale destacar que há uma restrição nas ações que as crianças podem ou não fazer, e, quando penso na autonomia como um dos valores a ser construído com as crianças, percebo que esta fica limitada, já que o material já vem recortado porque a professora acredita que a criança do pré II precisa de um adulto para recortar. A prática da professora, comparada às práticas de outras professoras (P3 e P7) apresentadas nesta seção, parece-me que é aquela com menor potencial paraprovocar a construção da autonomia nas crianças.

Percebo que o sentido dos turnos 154, 157 e 159 é o de que reduzir é tirar do objeto algo que pode ser reutilizado, ou reciclado e ponto final, remetendo à ideia de que não há a compreensão por parte da professora de que Reduzir, na proposta dos 3Rs, vai além de diminuir o lixo para seu destino final, qual seja, o lixão ou o aterro sanitário.

Ela parece considerar que a diminuição pode ir além de reutilizar e reciclar na frase: *eu parei de comprar aquelas coisas que a gente joga fora*. Nessa afirmação há a ideia de diminuição de consumo de objetos descartáveis, que, somada ao posto no excerto 6, implica em adotar opções retornáveis.

Layrargues (2002) estabelecequea reciclagem está relacionada à produção e ao consumo, mas é preciso compreender que há, por parte da maioriada população, uma

alienação sobre o fato de o consumismo ser um dos grandes desencadeadores da degradação ambiental. Para o autor, reciclar ainda não remete à melhoria ambiental, o que não "quer dizer que a ideia da reciclagem deva ser abandonada; ao contrário, essa constatação evidencia o tamanho do desafio que há pela frente" (LAYRARGUES, 2002, p. 195).

Ainda, nesse sentido, Layrargues (2002) defende que a cidadania não está em consumir preferencialmente produtos recicláveis, ou engajar-se em programas de reciclagem, transpassa a essas ações para questionar, criticamente, o que o poder público tem feito para "que o mercado ponha um fim na obsolescência planejada e na descartabilidade", bem como exigir "políticas públicas que destruam os mecanismos perversos de concentração de renda, propiciando, assim, a possibilidade de o grupo social dos catadores e sucateiros repartir igualitariamente os ganhos oriundos da economia proporcionada pela reciclagem do lixo" (LAYRARGUES, 2002, p. 199).

O encontro foi finalizado com as crianças brincando com seus bilboquês, que foram montados rapidamente com auxílio da professora. A professora e as crianças evidenciaramque o tema tratado foi o da reciclagem e da reutilização, faltando elencar o primeiro R, da redução. O diálogo consta do excerto 8 Momento 2:

> 208 P1: Agora volta pra brincar um pouquinho, vem treinar mais um pouquinho, vamos sentar lá pra professora falar mais um pouquinho. Quantas coisas boas dá pra fazer não é, quem quer falar pra mim tudo o que a gente aprendeu *na aula do meio ambiente sobre os reciclados*? Quem quer falar? Começa C2, o que você aprendeu?
> 209 C2: Eu aprendi a fazer brinquedos.
> 210 P1: Também, o que mais?
> 211 C2: *Eu aprendi como reciclar*.
> 212 P1: Reciclar, o que mais? O brinquedo que vocês fizeram **a** *gente chama de reutilizar*, o que é reutilizar? Usar de novo a garrafa pet, você usou de novo a garrafa pet pra fazer...
> 213 C2: Um brinquedo
> 214 P1: Isso mesmo, como também dá pra usar de novo pra fazer o vasinho (Grifo meu).

Percebo que, ao final do encontro, a ideia que permeia as falas das crianças e da professora é a da reciclagem. Em relação ao tema, Meyer (2001) constata uma ênfase no debate sobre o lixo nos estudos dos problemas ambientais, sendo tratado sem que a criança seja levada "a entender a relação do ser humano com o mundo natural" (MEYER, 2001, p. 89), sem maior contextualização de tempo, espaço e ação do homem, sem relacioná-lo à questão do consumo.

Há que se refletir sobre o processo de transformação e impacto no mundo natural, servindo as situações domésticas como ótimos exemplos a serem instigados. "Dessa forma, as práticas sociais cotidianas passam a ser questionadas e a natureza compreendida além da dimensão de um objeto, de uma mercadoria" (MEYER, 2001, p.91). Ações como diminuir o

consumo, separar o lixo reciclável, reutilizar certos materiais na confecção de brinquedos, remetem às práticas sociais cotidianas. Tratam-se de situações domésticas que precisam ser exploradas pela professora.

Cabe, ainda, exemplificar que, em relação aos eixos de aprendizagem, apesar de P1 haver abarcado em seu plano apenas três eixos do conhecimento: a) Linguagem Oral e Escrita, b) Natureza e Sociedade e c) Artes Visuais, entendo, na observação de sua prática, que todos os eixos foram contemplados, por exemplo: a) Movimento, quando brincam com os bilboquês confeccionados por elas mesmas, tentando acertar, acertando; b) Matemática: quando observam as quantidades de garrafinhas de plástico ou de latinhas recicláveis, comparando com garrafas retornáveis de vidro; c) Música, quando acompanham, cantando, as canções contidas no vídeo da turma da Mônica - *Um plano para salvar o planeta*. Enfim, trata-se de uma proposta que relaciona várias áreas do conhecimento em torno de um tema, qual seja, a reciclagem. Nesse sentido, Layrargues (2002) aponta que, no discurso ecológico, há uma valorização do R da reciclagem, sem que se discuta ou que haja um entendimento de sua real função social. "O consumidor não sabe, mas ao assumir a reciclagem como um ato ecológico, aprofunda um problema social" (LAYRARGUES, 2002, p. 192-193).

Na sequência, apresento uma descrição das atividades propostas pelas professoras P3 e P7 no intuito de apontar, por meio da construção dos sentidos nos diálogos entre as professoras e suas crianças, um certo discurso hegemônico em relação à reciclagem, bem como de desvelar possibilidades para a realização de propostas que busquem discutir temas ambientais em uma perspectiva valorativa na EI.

Conforme apresentado na seções 3.3.1 e 4.2, a atividade de P3 foi realizada em um único momento e tratou da questão dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), sendo que, na primeira parte desse encontro, a professora iniciou uma discussão sobre o tema com as crianças na sala referência para, logo, encaminhá-las para a sala de vídeo para assistir ao recurso pedagógico *Um Plano Para Salvar o Planeta*, do Maurício de Souza, e, finalmente, retornar à sala referência para, numa roda de conversa, discutir sobre as possibilidades de aplicação desses 3Rs na vida cotidiana das crianças. O encontro terminou com as crianças confeccionando uma lembrancinha de Natal, feita com rolinho de papel higiênico que seria descartado.

Havia vinte e duas crianças matriculadas nessa turma, mas no dia em que a atividade foi realizada estavam presentes somente doze crianças. As doze crianças foram nomeadas como: (C1), (C2), (C3), (C4), (C5), (C6), (C7), (C8), (C9), (C10), (C11), (C12), a fim de garantir a proteção de suas identidades.

A professora agrupou sete mesas individuais de cada lado da sala, de modo a que constituissem dois grandes blocos de carteiras - seis de frente umas para outras e uma na ponta para organizar as atividades. As carteiras restantes ficaram avulsas pela sala.

Ao voltar da sala de vídeo, a professora e as crianças sentaram-se no chão, no meio da sala, e realizaram uma roda de conversa sobre o vídeo e as possibilidades de reutilização de materiais que seriam descartados no lixo. O diálogo segue transcrito no excerto 9[45] Momento 1:

> 30. P3: O que você gostou do vídeo? Hum, *você viu aquela parte que jogaram as coisas na rua. E é legal jogar as coisas no chão?*
> 31. C4: Não!
> 32. P3: Não... A gente pode pegar um papelzinho de bala e jogar...
> 33. C4: Tem que jogar no lixo.
> 34. P3: Tem que jogar onde?
> 35. C4: No lixo.
> 36. P3: Ah, não é no chão não?
> 37. C5: Não!
> 38. P3: *Por que eu não posso jogar no chão?*
> 39. C4: Porque não.
> 40. P3: O que acontece?
> 41. C4: O planeta fica sujo e é pecado.
> 42. C1: Não, não é pecado.
> 43. P3: O que mais vocês viram no vídeo? Quer falar, C5? *((ela balança a cabeça de uma lado para o outro expressando não)).* Fala, C6. Tá com vergonha... Quem lembra, então, das três letrinhas que estavam lá?
> 44. C4: Eu*! ((as demais crianças se agitam para responder também)).*
> 45. P3: Qual era? Fala, C4.
> 46. C4: O primeiro "r" era reduzir.
> 47. P3: Reduzir. Vamos por partes... *E o que a gente tem que reduzir que passou lá?*
> 48. C4: As coisas que são velhas para fazer novo.
> 49. P3: Não, isso não é reduzir.
> 50. C4: Esse é o reciclar.
> 51. P3: Tinha o reduzir...
> 52. C4: Aí o segundo "r" foi o reciclar.
> 53. P3: Reutilizar. E o outro?
> 54. C4: Reciclar.
> 55. P3: Reciclar. Quem sabe me dizer o que é reduzir?
> 56. C4: Eu não.
> 57. P3: Vocês não assistiram lá? Fala, C1. Reduzir.
> 58. C1: *Tem que ligar o chuveiro. Aí desliga. Ensaboa e liga de novo*.
> 59. P3: Isso é reduzir? Muito bem. E o reutilizar que passou lá? Nós temos que fazer o quê para reutilizar?
> 60. Cs: Cuidar do planeta. Cuidar do planeta.
> 61. P3: Nós vamos cuidar do planeta, mas antes...
> 62. C3: E o outro é reciclar.
> 63. P3: O *reutilizar é pegar as coisas velhas e transformar em novas*. A gente viu que eles fizeram um brinquedo. O que mais que eles fizeram?
> 64. C1: Uma boneca de milho.
> 65. P3: Uma boneca de milho.
> 66. C1: Um carro.
> 67. P3: Um carrinho. E o reciclar é fazer a separação. Vocês viram que tinha um monte de latas pintadas de várias cores?
> 68. Cs: Siiiiim.

[45]A transcrição na íntegra segue no Apêndice E.

> 69. P3: Esse é o reciclar, que vai lá para a fábrica, separa o que é plástico. Eles vão ver o que serve e vão trabalhar, fazer coisas novas. E falando nisso, hoje eu trouxe para vocês, a mãe da nossa amiga C1 trabalha fazendo coisas novas. Ela pega o que é velho.
> 70. C5: A mãe da C1 está aqui?
> 71. P3: Não, ela não está aqui, mas *ela pega o que é velho e transforma em novo*(Grifo meu).

No excerto apresentado fica evidente o sentido de que não se pode jogar lixo em qualquer lugar, e há uma ênfase maior nos Rs de reciclar e reutilizar do que propriamente reduzir, que seria a questão primordial ao se tratar de resíduo sólido. Há tentativas (turnos 47, 49, 51,55 e 57) da P3, que insiste sobre a questão de reduzir, que passa a ser respondida por uma única criança (turno 58), ficando a ideia de redução de consumo de água.

O que mais marca o discurso das crianças é a ação de reciclar, apresentam muito forte a ideia de reciclagem como principal, senão a única, solução para a questão, como observado nos turnos 52, 54 e 62. Nessa direção, Yamagami (2012), em atividades analisadas em sua pesquisa, observou junto à uma das professoras da 6ª série que "os alunos falavam muito sobre reciclagem e poucos conseguiam associar o problema à produção de lixo e ao consumismo" (YAMAGAMI, 2012, p. 31).

Assinalo, com base no exposto, que o encontro não evidencia a ideia de que se pode produzir mais ou menos lixo, o que parece ficar evidenciado é que aquilo que iria para o lixo pode ter uma nova utilidade por meio de trabalhos de reutilização.

Seria relevante que a professora possibilitasse às crianças pensar de maneira mais crítica. Como apontado por Yamagami (2012, p. 38), a professora instiga seus alunos a "identificar o consumismo como problema e relacioná-lo à produção do lixo", "valorizando positivamente ao longo da discussão a necessidade de redução desse processo de produção".

Cabe, ainda, informar que a prática docente de P3 se vale das capacidades das crianças de pintar com lápis de cor, pintar com tinta, colar. Ela não fornece as atividades prontas ou faz no lugar da criança, ela faz com a criança; possibilita a aprendizagem construída e dialogada, há uma preocupação em desenvolver nelas uma autonomia em relação às atividades escolares.

Nas seções 3.3.1 e 4.2, apresentei que a atividade de P7 foi realizada em três momentos, tratando da questão do lixo como um problema ambiental, encaminhando sua atividade para a questão da reciclagem.

Havia vinte e duas crianças matriculadas nessa turma, mas nos dias em que a atividade foi realizada estavam presentes somente dezesseis crianças, sendo nomeadas como: (C1), (C2), (C3), (C4), (C5), (C6), (C7), (C8), (C9), (C10), (C11), (C12), (C13), (C14), (C15) e (C16) com o intuito de proteger suas identidades.

Cada encontro durou, aproximadamente, entre uma e duas horas e as crianças estavam agrupadas em mesas de fórmica de quatro lugares. Aqui, nesta análise, apresento como se deram os dois primeiros encontros.

No primeiro encontro, a professora valeu-se de um fato acontecido, a morte do hipopótamo da cidade, para junto das crianças, em roda de conversa, realizar a leitura da notícia e discussão sobre como uma sacolinha plástica pode ter matado esse animal, se o vento a levou, se alguém colocou lá de propósito, e discute com as crianças a importância de se jogar lixo no lixo. Realizou a leitura da ficha técnica sobre o hipopótamo e, em seguida, procedeu, com as crianças, à atividade em folha fotocopiada sobre as informações contidas na ficha, origem, habitat, alimentação e peso.

Ao partir de um episódio como a morte de um animal tão querido pela população da cidade, que viveu trinta e sete anos no zoológico municipal, ela discutiu o fato de a causa da morte ter sido ele engolir uma sacola plástica. Vinculou a questão do lixo com a natureza e o animal. A construção do valor *cuidado* vai além das questões unicamente conceituais, a professora provocou nas crianças um apelo afetivo, havendo uma aproximação afetiva da criança com o animal. Ela ajudou as crianças a pensarem sobre o uso de sacolas plásticas.

No segundo encontro, a professora iniciou com uma roda de leitura com a história "O hipopótamo que estava feliz", de Rachel Elliot e Jhon Bendall Brunello. Observando P7 ler e trabalhar com a história, percebo um posicionamento mais antropomórfico, pois são atribuídas características humanas aos animais, isso cria uma aproximação da criança com animais tidos como selvagens, e essa aproximação é dada por um viés afetivo.

P7 relaciona o hipopótamo da história, que vive na floresta, com aquele morto no zoológico da cidade. Valendo-se da conversa sobre os animais da floresta, mostrou que, talvez, lá na floresta ninguém passasse para jogar coisas que os animais não pudessem comer, como aconteceu no zoológico. Isto é, remeteu à ideia de que o ambiente natural desses animais selvagens é a floresta e não o zoológico, revelando o quanto esses animais ficam expostos quando estão mais próximos à vida urbana, ao convívio do homem. A transcrição do diálogo ocorrido após esse momento está no excerto 10[46]Momento 2.

> *016 P7*: Ontem eu fui passando pela rua, e *mesmo com aquilo que aconteceu com o hipopótamo tem tanta gente que joga lixo pela rua.* Sabe, eu vi lixo pelas ruas. As pessoas que jogam ou ovento que leva o lixo para as ruas?
> *017 Cs:*As pessoas jogam**.**
> *018 P7:*Isso, eu acho que as pessoas jogam e o vento leva de um lado para o outro. Eu acho que é isso que acontece. Mesmo acontecendo o acidente com o hipopótamo as pessoas jogam o lixo na rua, por que será? Viu o que aconteceu com o hipopótamo, saiu no jornal... porque quando sai no jornal uma notícia todos ficam

[46]A transcrição na íntegra segue no Apêndice I.

> sabendo, lê no jornal, assiste no jornal da televisão... e as pessoas têm que fazer o que? Pensar, eu não posso mais jogar lixo por ai. Mas mesmo assim ainda joga. *O que a gente tem que fazer?* Para essas pessoas parar para pensar que precisa parar de sujar o planeta.
> *019 C3:* A minha mãe jogou um papel de um pirulito na rua, quando vem um hipopótamo ele come e morre.
> *020 P7:*Então, o que nós podemos fazer para essas pessoas? O que a gente pode falar para elas? *O que nós podemos falar para essas pessoas?*
> *021 C7:*Pra não jogar lixo na rua.
> *022 P7: Exatamente, jogar o lixo no lixo*. Se continuar jogando lixo na rua, outros animais podem morrer também e mesmo a matéria saindo no jornal as pessoas não se conscientizam. Mas, como nós vamos falar com essas pessoas? *Nós vamos sair na rua falando?*
> *024 Cs:*sim
> *025 P7:*Posso dar uma ideia? *E se fizermos um cartaz?*Podemos fazer e colocar coisas para conscientizar as pessoas a não jogar lixo na rua, porque os animais podem comer o lixo. Eu vou escrever aqui no computador e depois nós vamos imprimir lá na impressora, vai sair escrito tudo que vocês falaram. E, a gente leva esse cartaz para as pessoas. Para as pessoas pensarem mais antes de jogar o lixo na rua, porque além de matar os animais, entope os bueiros (...)(Grifo meu).

A professora problematizou a construção de um cartaz coletivo, antecedida pela discussão de que mesmo as pessoas sabendo que os animais morrem porque as pessoas jogam lixo nas ruas, continuam jogando. Então, professora e crianças decidiram falar com as pessoas,resolvendo fazê-lo pelo cartaz, como um portador coletivo da mensagem da turma. A mensagem construída foi: *Não joguem lixo no chão, nas ruas, e sim, na lixeira, porque senão vamos transformar o nosso planeta em planeta lixo*.Para esse momento,definiu-seo sentido de que não se pode jogar lixo em qualquer lugar.

Indico, com base no exposto, que a questão dos 3Rs,enfocada por P1, P3 e P7, passa longe da questão da redução da produção de lixo ou da redução do consumo que gera lixo. P1 trata a questão da redução indicando a substituição de itens descartáveis por retornáveis. P3 questiona um pouco mais a questão da redução, mas as crianças remetem à ideia de reduzir o gasto de água durante os banhos. Já P7 não aborda o tema, preocupando-se mais com o descarte irregular de materiais que poderiam ser reciclados e que acabam sendo descartados nas ruas. Há, evidentemente, nessas práticas intencionalmente planejadas, um certo limite na compreensão que as professoras possuem sobre a EA crítica, abordando a questão da reciclagem e da reutilização de modo mais enfático na ação de cada um de nós e não como um grupo social.

Minha análise aponta para a necessidade de formação de professores, preparando-os para trabalhar a questão do resíduo sólido de forma mais crítica, compreendendo que a questão da redução também envolve questões sobre produção e consumo e aponto que a própria formaçao descrita nesta tese não contribui no entendimento de uma EA mais crítica ou menos crítica. Entendo que a EA que se propõe crítica possui como objetivos essenciais

realizar essa crítica, enquanto que uma EA mais conservadora, ingênua e reprodutora de ideologias do sistema dominante, dificultaria a percepção real das causas dos problemas socioambientais.

Cabe, ainda, nesta seção, discutir a proposta de P2, que apesar de se diferenciar em relação ao tema água, apresenta em sua essência características muito similares às tangenciadas por P1, P3 e P7, quais sejam, as questões relacionadas ao não desperdício, à economia e a uma mudança de comportamento individual, sem considerações mais profundas sobre o porquê falta e a quem falta a água.

A proposta de P2 foi realizada em dois encontros. No primeiro, a conversa se iniciou sobre diferentes modos de cada uma das crianças economizar a água. Quanto aos procedimentos, a professora foi mostrando algumas imagens, e questionou sobre as ações a serem realizadas. Essas imagens se tratavam de objetos como torneira, máquina de lavar, chuveiro, direcionando as conclusões sobre essa questão, ou seja, não propiciou queas crianças tirassem suas próprias conlusões. Elas apenas interpretavam as imagens, se deparando tanto com as ações ruins (torneira aberta, desperdiçando água), quanto boas (água da máquina de lavar sendo reaproveitada para lavar o chão).

Nesses encontros, as crianças foram dispostas em duas mesas de quatro lugares, que estão juntas, assim se posicionaram em u, uma podendo observar a outra. Inicialmente, a professora manteve-se de pé para conversar com as crianças sentadas, no decorrer do encontro ela acabou se sentando junto às crianças, aproximando mais o diálogo entre elas. Isso está disposto no excerto 11[47] Momento 1:

> 001 P2: A nossa aula hoje vai ser sobre o que mesmo? Que nós já tínhamos conversado...
> 002 Cs: Água
> 003 P2: Mas da água... do que mesmo? Economizar água. Porque nós temos que economizar água?
> 004 Cs: Para fechar, para fechar a água
> 005 P2: Para que temos que economizar água. Nós temos que preservar para não...
> 006 Cs: Pingar
> 007 P2: Para não pingar, para não faltar...
> 008 Cs: Água
> 009 P2: Isso, pra não faltar água. Porque a água é muito importante pra nossa vida, pra vida dos animais e para as plantinhas. E para que não acabe a água nós temos que preservar.

Somando as ideias dos turnos 003, 005, 007 e 009, eis a mensagem que me salta aos olhos: *É preciso economizar para não faltar*. A educação para a conservação da água é destacada por Sauvé (2008) como algo corriqueiramente relacionado a uma espécie de ecocivismo focado nos "comportamentos individuais" (SAUVÉ, 2008, p. 20).

[47]A transcrição na íntegra segue no Apêndice D.

É fato que a exploração descontrolada de recursos como a água, "levou a uma crise socioambiental bastante profunda" (BACCI; PATACA, 2008, p.211). Mas, isso não foi explorado pela professora. P2 enfatizou somente a questão da economia/ não desperdício desse recurso para que ele não se esgote, mas não discutiu as questões possibilitadas pelo tema como o acesso à água potável, contaminação de nascentes, poluição de rios, falta de saneamento básico e ação diferenciada, da população em geral e de grupos mais específicos, envolvendo as indústrias e o agronegócio. A proposta da professora desconsiderou totalmente a compreensão da complexa relação homem-natureza ao longo do tempo.

No excerto 12 Momento 1, ainda com ênfase no não desperdício da água, a professora conversou sobre o uso da torneira da pia do banheiro.

> 032 P2: Ai tem que deixar a torneira lá ligada, fica ensaboando, brincando...
> 033 Cs: Não.
> 034 P2: Como é que faz mesmo?
> 035 Cs: Primeiro o sabão, depois enxágua a mão, fecha a torneira.

Economizar água foi indicado, tanto pela professora como pelas crianças, como os fechamentos de torneira após ensaboar e enxaguar as mãos. Não é para ficar *brincando* (turno 032).

Bacci e Pataca (2008, p. 219) destacam que o tema água, por sua complexidade, exige do professor "uma capacidade de explorar o ambiente de forma contextualizada". As autoras enfatizaram com seus estudantes o conhecimento sobre bacias hidrográficas, resgatando, de certo modo, a história ambiental local, a fim de desenvolver junto aos estudantes uma visão integrada dos fatores naturais e antrópicos que atuam nas transformações ambientais. Na ação de P2, o diálogo não conduz a nenhuma reflexão sobre de onde vem a água, e se limita às ações que a criança pode realizar no sentido de não desperdiçar e reaproveitar tal recurso. No excerto 13 Momento 1o diálogo ocorreu em torno do aproveitamento da água da chuva para lavar quintal.

> 049 P2: E esse daqui, ah esse nós já falamos. E esse daqui?
> 050 C1: Dá chuva. Põe um balde lá fora quando o balde está cheio da pra lavar o quintal.
> 051 P2: Se juntar água da chuva a gente pode lavar o quintal, dá até pra fazer outras coisas. Além de lavar o quintal o que dá também pra fazer com a água da chuva? Hein C1, o que dá pra fazer? Hein C4? Coloca um balde lá fora e ai...
> 052 Cs: Chove
> 053 P2: Vai encher, e o que acontece
> 054 Cs: Lava o quintal
> 055 P2: E o que mais
> 056 Cs: Molha as plantas
> 057 P2: Molha as plantas, muito bem. Então vocês viram que tem várias maneiras pra gente poder economizar a água. E na casa de vocês acontece isso?
> 058 Cs: Não

Nos turnos (051 e 057) a professora abordou o reaproveitamento da água da chuva para fins de limpeza da casa, entre outras ações. As crianças, nos turnos (054 e 056) explicaram que é possível lavar o quintal e molhar as plantas com a água da chuva armazenada em baldes.

É evidente que a água é uma questão primordial a ser tratada pela EA. Braga et al. (2003) destacam que, a partir de ações locais de sensibilização dos indivíduos como cidadãos participantes, será possível modificar o caminho de alguns problemas globais que nos preocupam. No entanto, a prática de P2 parece indicar caminhos que colocam nas mãos das crianças ações mais individuais, ou seja, propõe somente uma mudança de comportamento individual e não uma reflexão mais ampla sobre o tema.

No segundo encontro, as crianças percorreram a escola explicando como não desperdiçar água a funcionários com os quais cruzaram em seu passeio pelo interior da escola, como exprime o excerto 14 Momento 2.

> *021 P2:*É! E o C7? Também né, C7? *((ele concordou com o movimento da cabeça)).* Então está bom. Agora nós vamos sair, dar uma volta, vamos até o banheiro, dar uma olhada nas torneiras, ver se as torneiras estão pingando, depois nós vamos passar ali pelo bebedouro, e a P2[48] vai dar uns bilhetinhos pra vocês e vocês vão distribuir lá pra diretora, depois pra algumas professoras que acharem no pátio, pra funcionária 1, pra funcionaria 2, e vocês vão explicando, quem souber explicar vai explicar.
> *022 C3:* Dá o bilhete... Aaa eu tenho três. O tia, primeiro qual sala que nós vamos?
> *023 P2:* Nós vamos dar uma voltinha. Agora vamos em fila, vocês vão dar o bilhetinho.
> *024 C3:* Agora?
> *025 P2:* É! Vamos dar bilhetinho para funcionária 1, para a diretora.
> *026 C1:* Pode dar para a diretora?
> *027 P2:* Para vovó, para funcionária 3.
> *028 C1:* Também para vovó. *((a avó da criança trabalha na escola))*
> *029 P2:* Então vamos em fila... Então vamos lá,vocês vão explicar como tem que fazer pra preservar a água e economizar dentro de casa. Tá? vocês sabem falar? Então ta bom!(Grifo meu).

No turno (021) a professora orientou as crianças a entregar os bilhetinhos aos demais funcionários da unidade escolar e a explicar sobre o uso adequado da água, além de verificar se as torneiras dos bebedores não estavam pingando. Percebi uma certa alteração da atividade para o que seria uma postura mais ativa e emancipada por parte das crianças, no sentido de agora protagonizarem o papel de divulgadores das boas ações para economia de água. No entanto, ela se mostrou ainda muito restrita, pois foi totalmente idealizada pela professora, que conduziu as crianças para a ação *a ser cumprida*, atuando como meras reprodutoras do pensamento alheio.

[48] A professora utiliza a expressão *tia*, seguida do próprio nome, como se falasse dela mesma na 3a pessoa.

Após isso, realizaram a leitura de um livro infanto-juvenil,contendo a história de uma gotinha de chuva que molhava as plantas, e as crianças confeccionaram gotinhas ilustradas que representavam a chuva, sem objetivar alguma discussão sobre a água da chuva e a importância para o solo, para o plantio de hortaliças ou o crescimento de árvores.

A seção seguinte abarca práticas de EA na EI com um novo viés, que me chamou a atenção, envolvendo a sensibilização estética.

4.3.2 Uma EA mais Estética

Com o objetivo de caracterizar e discutir as especificidades das práticas pedagógicas de EA na EI, descritas em dissertações e teses, foi realizada a pesquisa de Luccas (2016). A partir da leitura de seu relatório foi possível relacionar práticas descritas às ações de duas professoras, quais sejam P4 e P6.

Em relação às especificidades das práticas pedagógicas em EA na EI, Luccas (2016, p.152) infere que são "atividades docentes planejadas e intencionalizadas que partem de pressupostos teóricos sobre educação, sobre infância e criança",e que não se resumem nos procedimentos didáticos, mas são concretizadas por meio deles. Em suas categorias de análise, as práticas evidenciadas foram: Aula expositiva, Atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos), Atividades de observação e/ou exploratórias, Pesquisas e/ou experimentos científicos, Saída a campo, Roda de conversa, Contação de histórias, Atividades envolvendo a família e/ou comunidade local, Atividades plásticas (desenho, modelagem, pintura, recorte e colagem), Atividades de expressão corporal (dança, dramatização), Conviver e cuidar de plantas e animais, Brincar. Nesta seção, muitas dessas práticas são observadas nas ações das professoras P4 e P6.

Tratam-se de duas propostas diferentes, uma (P4) sobre a elaboração de um jardim *para que os insetos tenham onde viver*, proposta intitulada *Pequenos insetos e seu habitat natural*. A outra (P6) direcionou-se para a produção de mudas de árvores frutíferas, e foi intitulada *Um novo olhar sobre a natureza ao meu redor: a importância das árvores frutíferas*. As duas possuem uma essência similar, voltada à sensibilização da criança.

Ambas as professoras citam em suas propostas Gadotti (2000), direcionando suas ações para aprender sobre os valores da *emocionalidade da Terra*. P4, ao apresentar seu plano de atividades, apontou para valores como "respeito e amor pelo ambiente"[49], explorando um

[49] Ver Anexo 5.

lado mais afetivo-emocional, o que pode ser observado pela escolha lexical "vivências prazerosas". Considero que se trata de uma prática menos antropocêntrica, pois a proposta da professora junto às crianças não consistiu em elaborar um jardim para nós, seres humanos, mas, sim, criar um espaço para que certos animais tenham onde viver.

A professora (P4) após assistir com as crianças o filme *Vida de Inseto*, iniciou o primeiro encontro gravado com uma roda de conversa, na qual provocou as crianças a pensarem sobre que local teria as características adequadas para detectar-sea presença de vida de animais como formigas, minhocas etc. Nessa primeira discussão, o tema foi tratado mais genericamente, isto é, focando os lugares que as crianças conhecem onde haveria vida de insetos. As crianças evidenciaram que para que esses animais tenham onde viver é preciso que haja grama, árvores, folhas, água, entre outros, a importância da área verde para os insetos. Elas também falaram da importância das formigas para o ambiente. No excerto 15[50]Momento 1, percebo que P4 se vale de muitos questionamentos junto às suas crianças,a fim de evidenciar onde vivem os insetos na escola. Fica evidente, nesse excerto, que as crianças são ouvidas, contribuem com suas hipóteses, dialogam e vão construindo, juntas, novos conhecimentos.

> 178 P4: Aqui na nossa escola, *será que tem algum lugar que nós poderíamos encontrar esses insetos que vocês falaram?*
> 179 C13: No parquinho.
> 180 P4: No parque? Por que no parque?
> 181 Cs: *((incompreensível)).*
> 182 P4: Não, mas aqui, calma aí... Aqui na escola C2, tem algum lugar que nós poderíamos encontrar esses insetos?
> 183 C12: Lá na floresta.
> 184 P4: *Mas aqui na escola tem uma floresta?*
> 185 C15: Lá na horta.
> 186 P4: Onde fica a horta?
> 187 C15: Lá no fundo, perto da casinha.
> 188 P4: Aaaah!!! *Lá é um lugar bom que nós vamos encontrar esses insetos?*
> 189 Cs: Siiiiiiiiimmmm
> 190 P4: Por quê?
> 191Cs: *((incompreensível))*, porque tem um monte de areia.
> 192 P4: Deixa eu ouvir o C18, o que C18?
> 193 C18: *Porque tem árvore e sombra.*
> 194 P4: Tem árvore e tem sombra, fala C16.
> 195 C16: Tem minhoca.
> 196 P4: Lá também tem minhocas?
> 197 C16: Tem (Grifo meu).

O excerto 15, na referência ao *lugar bom*, dentro de uma proposta que busca criar ou intensificar um espaço *para que os bichinhos tenham onde viver*, me remete à discussão proposta por Buxarrais (2006) sobre a ética da compaixão, considerando que "a compaixão implica um sentimento genuíno de preocupação pelo bem estar dos demais" (BUXARRAIS,

[50]A transcrição na íntegra segue no Apêndice F.

2006, p. 205)[51]. A autora apresenta a etimologia da palavra compaixão e entende seu significado como "colocar-se no lugar do outro" (BUXARRAIS, 2006, p. 205)[52].

> Trata-se do objetivo de se fazer um com o outro, de transpassar o estreito horizonte do individualismo e reconhecer que todo outro é outro-como-eu, não uma abstração. Este sentimento originário, de se sentir mal pela dor que sofre o outro, expressa uma capacidade humana de compreender o estado emocional das outras pessoas a que se denomina empatia, ou simpatia (BUXARRAIS, 2006, p. 205).[53]

A reflexão sobre a ética da compaixão está também presente entre autores que lidam com a EA, como Marin (2007) e Grün (1996), que estendem essas considerações sobre o outro à natureza como um todo, indicando a pertinência dessa perspectiva para o enfrentamento da ética antropocêntrica.

Nos turnos (178, 188 e 193) a professora questionou as crianças sobre em que local estariam esses insetos, que condições são favoráveis para que eles habitem este ou aquele ambiente, e relacionou a vida ao espaço verde. Na fala de P4, a vida do inseto ganha espaço tão importante como a de qualquer outro animal, incluindo o homem. Não há relação de superioridade de nossa posição frente aos outros animais. O que é discutido é a possibilidade desses insetos terem onde viver.

No segundo encontro com a turma, a professora conduziu as crianças até a área externa e indagou se aquele espaço seria bonito, algumas crianças responderam que não, justificando que havia pegado fogo naquele local. Relatei esse episódio na seção 3.3.2, ocasião em que participaria de uma atividade externa, a qual foi impossibilitada pelo fato de que a diretora e uma funcionária estavam queimando documentos que não poderiam ser descartados diretamente no lixo comum, elas queimaram esses documentos dentro de uma carriola, ação que ficou marcada para as crianças.

Apesar de P4 não problematizar com as crianças a questão da queimada e os prejuízos que isso traz ao mundo animal, percebi, posteriormente, que a situação poderia ter sido discutida com elas, tratando das consequências que as queimadas provocam, embora sejam ainda muito frequentes entre as pessoas. Creio que, justamente por se tratar de um ato habitual, tanto P4 como eu acabamos por não questionar. Simplesmente, nos retiramos do local, sem maiores reflexões ou argumentos e discussões. Destaco outro ponto importante: o fato de a queimada estar vinculada a uma ação realizada pela diretora da escola. Portanto,

---

[51]Tradução minha para o trecho: "la compasión implica un sentimiento genuino de preocupación por el bienestar de los demás".

[52]Tradução minha para o trecho: "ponerse en el lugar del otro".

[53]Tradução minha para o trecho: "Se trata del reto de hacerse uno con el otro, de traspasar el estrecho horizonte del individualismo y reconocer que todo otro es otro-como-yo, no una abstracción. Este sentimiento originario, sentirse mal por el dolor que sufre otro, expresa una capacidad humana de comprender el estado emocional de otras personas a la que se denomina empatia, o simpatía".

como a professora,que na hierarquia é menos que a diretora, questionaria esse evento? Nesse sentido, penso que P4 sentiu-se com as *mãos atadas* em relação a questionar sua chefe imediata.

Frantz e Figueiredo (2016, p.144) discutem uma EA dirigida à responsabilidade e ao cuidado com a natureza, apoiando-se em uma "ética em favor da vida, forjada em fundamentos político-pedagógicos centrados no diálogo e na cooperação" (FRANTZ; FIGUEIREDO, 2016, p. 144). No excerto 16 Momento 2 há o diálogo entre a professora e as crianças sobre como transformar aquele espaço para que os bichinhos possam viver.

> *149 C16:* Aqui dá pra jogar bola.
> *150 P4:* Olha só o que o C16 falou: aqui dá pra jogar bola. Mas se a gente jogar bola aqui, o que vai acontecer com os bichinhos que estão no chão?
> *151 C4:* Vai matar!
> *152 C7:* Vai matar eles!
> *153 C15:* Vão morrer!
> *154 P4: O que a gente pode fazer pra deixar esse espaço ainda mais bonito do que já está?*Deixa eu ouvir o C17. Fala... Olha o que o C17 falou. Fala de novo, C17!
> *155 C17: Plantar flores.*
> *156 P4:* Plantar flores! Vocês acham que isso... *((a professora é interrompida por C15))*
> *157 C15:* Limpar para plantar!
> *158 P4:* Limpar para plantar? Vocês acham que se a gente fizer isso, plantar flores, plantar outras árvores... *((a professora é interrompida por C4))*
> *159 C4:* Você tem que plantar ela, depois colocar areia, regar com água...
> *160 P4: Vocês acham que se a gente plantar flores nesse espaço vai ficar um espaço ainda mais bonito?*
> *161 Cs: Sim!* (Grifo meu).

Nos turnos (154 e 155), quando P4 perguntou sobre o que fazer para deixar aquele espaço mais bonito, partiu de uma criança (C17) a ideia de plantar flores. Isto foi retomado nos turnos (160 e 161), em que as crianças concordaram que o espaço ficará mais bonito com o plantio de flores. A partir do que foi dito, evidencia-se o sentido da beleza, o espaço ficará mais bonito e também servirá para abrigar esses insetos. Nessa direção, Marin e Oliveira (2005, p.208) defendem como uma das tarefas da educação "re-sensibilizar o ser humano". É por meio da educação que o ser humano pode se reencontrar com o mundo, percebendo sua relação com o mundo e com o outro; pode se integrar à natureza e reconhecê-la por uma perspectiva mais estética, isto é, mais afetivo-emotiva do que racional.

O que a professora propõe não é uma ética da obrigação, uma moralidade baseada em regras. O posicionamento ético a que se refere, possibilitado por essa proposta de educação ambiental, é estimulado ‘‘pelo atendimento às necessidades estéticas do humano" (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 208). Nessa nova perspectiva, o apelo não é em favor das gerações futuras, como evidenciado em muitos discursos ambientalistas, mas, sim, no âmbito do belo, como "necessidade do ser humano" (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 208).

No terceiro momento, em roda de conversa, a professora direcionoua percepção das crianças para o papel desempenhado pelas minhocas na natureza. No excerto 17 Momento 3 observo que as ideias são levantadas pelas crianças, e a professora vai retomando suas falas, sintetizando todas as hipóteses que elas levantam ou conhecimentos que já possuem sobre o tema. Ela (P4) estabeleceu, a partir disso, uma prática em que as crianças não recebem passivamente ideias, modos de agir, mas discutem a partir do que trazem/sabem.

> 71. P4: Então as minhocas só servem de alimento para os passarinhos?
> 72. Cs: Não.
> 73. P4: C17, pode falar.
> 74. C17: Ela também serve para *fazer a planta crescer.*
> 75. P4: Duas informações que os amigos já falaram. A C7 já falou que a minhoca serve de alimentos para os filhotes dos passarinhos. E o que o C17 falou? Você pode repetir, C17?
> 76. C17: *Que as minhocas fazem as plantas crescerem.*
> 77. P4: Que as minhocas fazem as plantas crescerem. Será que isso é verdade? Que as minhocas fazem as plantas crescerem?
> 78. Cs: Sim (Grifo meu).

Discirno que a proposta da professora envolve estabelecer conexões a partir do que as crianças falam. Ela iniciou os encontros apresentando os insetos; em conversa com as crianças, descobriram que o local mais indicado para que haja vida de insetos seja o jardim, decidiram, em conjunto, plantar flores, e a ponte criada no meio desse processo é a elaboração de um minhocário, afinal, como apontado pelas crianças nos turnos (74 e 76) as minhocas fazem as plantas crescerem. As crianças discutiram sobre a importância da minhoca para o meio ambiente e, somente ao final da proposta, é que essas minhocas serão utilizadas para fertilizar a terra do jardim proposto. Isto antecede ao plantio de um jardim, a elaboração e o cuidado com o minhocário, a observação dos túneis feitos pelas minhocas.

Parece-me evidente, nesse contexto, que a proposta de EA trazida por P4 "é mais que o ensinamento de comportamentos adequados e de conteúdos científicos". Ao lado dos conhecimentos científicos que foram trabalhados a partir do que as crianças já conheciam, tal proposta comunga com "despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas dimensões não-conceituais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo" (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 210).

Essa vivência foi rica e as crianças exploraram conhecer a minhoca por meio de leituras. No quarto encontro, em que foi realizada roda de leitura sobre a minhoca as crianças puderam observar com uso de lupa as minhocas postas no papel sulfite branco, chamaram a atenção para seus movimentos e sua forma. Já no quinto encontro, foi o dia da montagem do minhocário, em duplas as crianças trouxeram da área externa baldinhos contendo terra, que

foi colocada em um aquário, e uma das crianças, moradora da zona rural, se encarregou de trazer um pote cheio de minhocas. Nesse encontro até as cozinheiras da escola colaboraram trazendo cascas de cenoura e batata, para que fossem também colocadas como alimentos às minhocas. No excerto 18 Momento 5, a professora retomou com as crianças o processo de adubação das minhocas na terra.

> 043 P4: Mas vocês lembram aquela conversa que nós tivemos naquele livro da minhoca... lá fala que quando a minhoca vai comendo a terra, vai comendo a terra o que ela vai soltando?
> 044 Cs: Ééé...
> 045 P4: Como é que chama as fezes da minhoca?
> 046 C14: Orgânico.
> 047 P4: *Húmus.* Esse húmus. Isso... olha o que o C17 falou... olha. Quando a minhoca vai soltando as fezes elas se tornam adubos e isso faz com que?
> 048 C17: *Que a terra fica boa*.
> 049 P4: Faz com que a terra fica boa para plantar para os vegetais crescerem saudáveis (Grifo meu).

No excerto 18, ao tratar da questão do húmus produzido pelas minhocas como adubo para a terra, retomo as observações realizadas pelo Prof. Dr. *Valdemir Miotello,*por ocasiãodo exame geral de qualificação, quando indicou a leitura de Ponzio (2010a). Para este estudioso, "humilitas, humanitas, humus são palavras relacionadas à humanidade e ao humano" (PONZIO, 2010a, p. 156). Ponzio (2010a),traz a etimologia da palavra humano,associando-a à humildade e à terra, não qualquer terra, mas a uma terra fecunda. É por meio do húmus que a vida se manifesta. É somente por meio da condição de húmus que o homem pode restabelecer sua humanidade.

Decorre daí a preocupação com o humano do homem não como homo, mas como húmus. O humano não como ser pensante e superior a todos os outros seres, mas o humano que integra o universo, de igual maneira, com todos os outros, fecundo em suas relações, fecundo de acolhimento, de generosidade e de compaixão. É dessa proposta de EA que a professora P4 está tratando, permitindo às crianças não se verem, nem se perceberem como senhores do universo, a professora foge dessa ideologia antropocêntrica que nos é imposta e descentraliza o foco do homem, lidando com os seres em termos de papéis não voltados a servi-lo exclusivamente,mas, também, pelo viés da beleza.

P4 e P6 privilegiam a roda de conversa, a contação de histórias e as atividades sensoriais, o que é apontado por Luccas (2016, p. 170) como algo peculiar à EI e pouco utilizado "em segmentos posteriores de ensino".

Também, Luccas (2016, p.167) ao tratar de valores identificados em práticas pedagógicas em EA na EI evidencia "cooperação, solidariedade, autonomia, sensibilidade,

respeito às diferenças, afetividade e cuidado". Dos valores apontados, tanto P4 como P6 evidenciam a sensibilidade e o cuidado.

Em se tratando da P6, pude acompanhar sua proposta em sete momentos. No primeiro encontro a discussão se iniciou a partir da roda de leitura; foi lido umpoema sobre árvores frutíferas, e, em seguida, crianças e professora percorreram a área externa da escola, com o objetivo de identificar a presença de árvores frutíferas.

Luccas (2016, p.157) compreende a contação de histórias como "um momento de deleite, de prazer, de identificação com os personagens", de construção de valores, de conhecimento sobre outros mundos e de imaginação de outras paisagens. Segundo a autora, "além de divertir e de emocionar, a história infantil, pode informar e instruir". No encontro de P6, a partir da contação de história, as crianças se informaram sobre diversas frutas e, por se tratar de um poema, elaboraram visualmente suas características, bem como internalizaram certas rimas.

O excerto 19[54] Momento 1 abarca o diálogo das crianças com a professora na área externa à sala referência, em que são identificadas nove árvores frutíferas na extensão escolar.

> 201 P6: Isso, esse C14 sabe tudo, você viu que ele sabia o *pé de mamão*, era ele que sabia. Esse aqui é um *pé de manga*, é uma mangueira, que número que é essa árvore então? Sete, essa aqui é a sete. E vocês sabiam que ali no cantinho, vem cá ver uma coisa, estão vendo essa *arvorezinha bebezinha é outra mangueira* igual aquela, olha lá, só que ela foi plantada essa semana passada *e se a gente não tomar cuidado* a gente vai pisar nela e ela vai morrer, então *a gente precisa proteger*. Aquela árvore não é uma árvore frutífera ela é igual aquela lá da rua do C14, ela dá uma fruta, mas não é da gente comer, tá? Então essa é a número "oito", e essa ali, essa grande?
> 202 C16: *Jabuticabeira*.
> 203 P6: Jabuticabeira, é a número *nove*? Então são nove árvores frutíferas que nós temos na escola, certo?
> 204 P6:Pessoal, então, a gente passeou pelo pátio da escola, a gente viu que aqui na escola tem...
> 205 C13:*Foi a melhor aventura! ((a criança interrompe a professora com essa frase, demonstrando muita emoção))*
> 206 P6:Foi a melhor aventura? Ah, que legal! A gente descobriu que a aqui a gente tem algumas árvores frutíferas. A maioria delas é de que fruta?
> 207 C15:Jabuticaba! (Grifo meu).

No turno (201) P6 chamou a atenção para uma mangueira recém plantada. P6 escolheu o léxico *bebezinha* para dar a ideia de algo frágil, que exige cuidado, o que remete ao sentido de cuidado, de proteção. Já o turno (205) de C13 resume bem o momento: *Foi a melhor aventura!*, sair da sala e visitar as áreas externas, com a descoberta de nove árvores frutíferas no espaço escolar: cinco jabuticabeiras, um pé de mamão, dois pés de manga e um pé de laranja. A fala parece expressar que essa teria sido uma vivência significativa para a criança que a proferiu.

[54]A transcrição na íntegra segue no Apêndice H.

Nesse sentido, Marin e Oliveira (2005, p. 209) defendem que "a experiência de contemplação da natureza é uma experiência de intencionalidade que coloca o ser humano, tantas vezes, nas mesmas condições que a da experiência estética". Nesse caso específico, tanto o movimento das árvores, suas características, "invadem as expressões artísticas do ser humano para entendermos a analogia entre a epifania da experiência estética e a da experiência de interação do ser humano com a natureza" (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 209).

O primeiro encontro foi encerrado na sala referência, em roda de conversa em que estabeleceram o combinado de identificarem a presença de árvores frutíferas em suas casas ou nas casas de parentes próximos. A professora incentivou uma postura investigativa, com o intuito de, posteriormente, conforme acompanhei, "problematizar as situações do cotidiano da criança, levando-a a pensar, explicar, interpretar" (LUCCAS, 2016, p. 156).

No segundo encontro, houve roda de conversa sobre árvores frutíferas vistas fora da escola pelas crianças, com a experimentação pelo tato, visual e olfativa de um galho de goiabeira, para, na sequência, experimentarem a fruta não só pelo sabor, mas também por seu cheiro e cor, o que está referido no excerto 20 Momento 2.

> *005 P6:*Aquele dia que a gente foi fazer as contas na escola, a gente descobriu nove pés e depois daquele dia a gente descobriu mais um, o abacateiro. Então a gente viu que tinha cinco jabuticabeiras, um de mamões, dois pés de manga e um pé de laranja e a gente descobriu agora um pezinho de abacate. Ai *eu quero contar uma coisa para vocês, eu fui passear hoje na casa de uma pessoa e ai quando eu cheguei lá, lá no fundo do quintal da casa dela, tinha pé de árvore frutífera ai eu fiquei muito contente, eu me lembrei de vocês e da nossa conversa e ai eu fui lá e peguei uma folha. ((A professora entregou um galho com as folhas na roda para descobrirem de que árvore era, elas foram visualizando e cheirando o galho para tentar acertar a resposta)).*
> *006 Cs:* jabuticaba, manga.
> *007 C12:* goiaba.
> *008 P6:*Do que é C12?
> *009 C12:* Parece que é de Abacate.
> *010 P6:* Mais o que você tinha falado antes?
> *011 C12:* Manga, Goiaba.
> *012 P6***:** Por que você mudou de ideia, C12? (Grifo meu).

No turno (05) P6contou ter se lembrado das crianças ao visitar uma amiga que possui em sua casa uma árvore frutífera. Disse estar contente e, antes de mostrar as frutas colhidas, passou às crianças que estavam sentadas em círculo um galho dessa árvore, para que tentassem adivinhar a que árvore pertencia por meio de três sentidos: visão, tato e olfato. A professora não forneceu a resposta, foi ouvindo essas vozes e continuou a questioná-las, no intuito de construir junto a elas o conhecimento.

Luccas (2016), ao pesquisar práticas pedagógicas de EA na EI em teses e dissertações, observa em uma das pesquisas investigadas uma ação pedagógica que também privilegia o

toque, o cheiro, a visão e a experimentação, provocando, junto às crianças, segundo essa autora, a intuição e a descoberta. Por acompanhar a ação de P6 durante sete encontros pude observar que se tratou de uma constante na ação da professora provocar as descobertas entre as crianças e o estímulo às vivências sensoriais nas atividades envolvendo galhos e frutas.

No excerto 21 Momento 2 a professora confirmou a hipótese de apenas três das treze crianças presentes ao encontro, que souberam identificar que se tratava de um galho de goiabeira.

> *026 P6:* Agora que eu deixei todo mundo falar, eu posso falar? Eu vou falar que só a C5 que acertou que fruta que era. Que fruta você falou C5?
> *027 C5:* Goiaba.
> *028 P6:* C12 e C13 também falaram goiaba, mas não estavam muito certos, mudaram de ideia. Teve gente que falou maçã, banana, jabuticaba. *Isso significa que vocês conhecem as frutas, mas não conhecem os pés das frutas.*Eu percebi isso. Bom, eu pedi permissão para a dona do pé de goiaba, e ela deixou eu colher algumas goiabas, e eu trouxe goiabas desse pé de goiaba, eu colhi e trouxe para a gente ver. Todo mundo aqui já comeu goiaba?
> *029 Cs:* já.
> *030 P6: Como é a Goiaba se eu cortar por dentro?*
> *031 C7: Vermelha com semente*(Grifo meu).

As crianças têm propriedade sobre os nomes e características das frutas. Nos turnos (130 e 131) elas mostraram ser capazes de descrever a goiaba. Entretanto, a professora apontou em seu turno (028): *vocês conhecem as frutas, mas não conhecem os pés das frutas*.

Decorre, dessa percepção de P6, a necessidade de envolver as crianças em ações que lhes permitam conhecer não só as frutas, mas também as árvores que dão essas frutas. Vejo profunda relação com a EA articulada nessa investigação, já que a P6 estimula novos sentidos de percepção do ambiente. Ela busca que as crianças se reintegrem com seu meio. Mais que isso, percebo que ela provoca o despertar, nas crianças, de um novo modo de viver e de se relacionar com o seu entorno.

No terceiro encontro, em roda de conversa as crianças definiram o nome para essa sequência de atividades realizadas sobre as árvores frutíferas, estabelecendoentre o grupo que quando encontrassem uma árvore frutífera, com frutas maduras, iriam, com o consentimento do dono da árvore, colher algumas e levar para aescola, um galho da árvore para mostrar as folhas para os amigos e a fruta para que todos pudessem provar.

No excerto 22 Momento 3 a professora conversa com as crianças sobre o papel desempenhado pelas árvores, e conta como era em sua infância quando cada família possuía árvores frutíferas nos quintais.

> *065 P6:*Pessoal, o que é que as árvores ajudam?
> *066 C14:* As frutas!
> *067 C12:* Ajudam a fazer sombra!
> *068 P6:* A fazer sombra. O que mais? O que as árvores ajudam?

> *069 C18:* A fazer vento!
> *070 P6:* Árvore faz vento?
> *071 Cs:* Não!
> *072 C10:* Lá na minha casa tinha uma árvore e tinha abelha. E pra matar a abelha teve que cortar a árvore.
> *073 P6:* Teve que cortar a árvore porque tinha muita abelha? Oh, deixa eu contar uma coisa pra vocês: quando eu era pequenininha do seu tamanho, e até quando eu era um pouquinho maior, eu morava aqui em Araçatuba mesmo e *a nossa cidade era um pouco diferente do que ela é hoje. Por exemplo, na rua onde eu morava todas as casas tinham árvores na frente para fazer sombra, para ajudar o ar a ficar sem poluição, porque a árvore ajuda a produzir oxigênio então ela deixa o ar mais agradável e mais puro. E todas as casas, no fundo, no quintal, tinham uma, ou duas, ou mais árvores frutíferas.* Então, a gente não precisava ficar comprando frutas lá no supermercado igual hoje eu tenho que ir ao supermercado comprar frutas pra minha família. Quando eu era pequena, por exemplo, eu morei numa casa que tinha uma mangueira enorme e tinha também um pé de laranjas. *Quando o pé de laranjas estava cheio de laranjas maduras, a minha mãe colhia bastante laranjas e dava para os vizinhos que moravam perto da minha casa. Todo mundo ganhava laranja.* Quando a minha vizinha tinha um pé de abacate na casa dela. Quando o abacateiro dela tinha abacate maduro, ela dava pra todas as vizinhas. Então, ela dava pra minha mãe. Minha mãe tinha dado laranja pra ela e depois ela dava abacate pra minha mãe. Quando chegava lá no mês de outubro, as mangas da minha mangueira já estavam, assim, grandes, e elas ficavam maduras. Então, a gente colhia as mangas e dava para os vizinhos. E os vizinhos davam poncãs para gente. Então, a gente trocava porque todo mundo tinha árvores frutíferas no fundo do quintal. *Depois eu fui crescendo e a nossa cidade foi ficando diferente, foi ficando mais triste porque todas as pessoas começaram a cimentar todo o quintal porque elas achavam que a terra que tinha no quintal fazia sujeira dentro de casa.* Então, as pessoas passavam cimento. E sabe o que elas faziam com as árvores que tinham lá no quintal?
> *074 C15:* Cortavam!
> *075 P6:* Cortavam! Porque *começou a se achar que as folhas que caiam das árvores faziam sujeira no quintal.* E aí foram acabando as árvores, foram acabando as frutas que os vizinhos davam um pro outro. E aí a gente, agora, precisa comprar todas as frutas. E, *quando a gente corta as árvores, a natureza fica mais triste* porque, como o C12 falou, a árvore faz sombra. E quando a gente fica na sombra de uma árvore a gente sente muito calor?
> *076 Cs:* Não! (Grifo meu).

No turno (073) P6 evidenciou algumas diferenças percebidas por ela, relativas a uma comparação da cidade nos dias atuais e quando era criança, tais como, a presença de árvores urbanas nas calçadas das casas, que forneciam suas sombras e um ar menos poluído e a presença de árvores frutíferas nos quintais das casas. Percebo que, ao afirmar que: *quando o pé de laranjas estava cheio de laranjas maduras, a minha mãe colhia bastante laranjas e dava para os vizinhos que moravam perto da minha casa. Todo mundo ganhava laranja*, a diferença que me parece mais significativa, além do contato mais próximo com as árvores, é a do individualismo em que a sociedade se colocou nas últimas décadas e a postura mais humana de antes, frente a algo que se compartilha. Isso me remeteu à ideia de partilha, todos mais juntos, vivendo em constantes trocas solidárias.

Seu relato continuou: *depois eu fui crescendo e a nossa cidade foi ficando diferente, foi ficando mais triste porque todas as pessoas começaram a cimentar todo o quintal porque*

elas achavam que a terra que tinha no quintal fazia sujeira dentro de casa. Para P6, é triste ver quintais cimentados e sem árvores, porque algumas pessoas começaram a crer que *as folhas que caiam das árvores faziam sujeira no quintal* (turno 075).

Em seu turno (075) P6, no intuito de aproximar as crianças da natureza empregou o antropomorfismo, humanizando a natureza: *quando a gente corta as árvores, a natureza fica mais triste*. O sentido é que se cortarmos as árvores, provocaremos tristeza na natureza, e para que ela fique feliz precisamos defender as árvores. P6 sensibilizou as crianças, o que está fortemente ligado ao discutido por Oliveira e Vargas (2009, p. 315), de que "muito mais que a interpretação racional do ambiente, as práticas de educação ambiental que estimulam os sentidos possibilitam ao homem sentir o ambiente, estabelecendo outras formas de relação com ele".

No excerto 23 Momento 3 há outra ocorrência de antropomorfismo, ao meu ver, no intuito de facilitar a aproximação do humano com o não humano, nesse caso específico, crianças e natureza.

> *093 C11:* Sabia que lá em casa cresceu uma árvore e a gente nem sabia que tinha uma árvore lá?
> *094 P6:* Ela cresceu sozinha? *A natureza é assim! Ela fica procurando meios para ficar perto da gente.* Às vezes, a gente vai lá e destrói ela. Vamos ouvir a ideia do C17 (Grifo meu).

P6, em seu turno (094), concentrou-se nos sentimentos humanos como a aproximação, a amizade, o acolhimento para caracterizar a natureza. A ideia remete a um ciclo, isto é, se a natureza quer estar perto da gente, a gente também deve querer estar perto dela. Busca fazer com que a gente goste da natureza, pelo fato de que ela também gosta da gente. Nesse sentido, é evidente que só aprendemos a gostar daquilo que melhor conhecemos, e conhecer, nessa perspectiva, implica não só relacionar-se com o objeto do conhecimento, mas aproximar-se, compartilhar o mesmo espaço, ser provocado a valorizá-lo e respeitá-lo. Assim, a criança que conhece, experiencia sensorialmente e vivencia a natureza, aprende a gostar e, consequentemente, a cuidar dela.

No excerto 24, Momento 3, há a conversa sobre a importância da minhoca para o meio ambiente.

> *107 P6:* Você acha que a minhoca é importante ou não? A minhoca é importante pra natureza?
> *108 C11:* Sim, porque os bichos são muito importantes pra natureza porque senão a gente não pode...
> *109 C8:* A gente não pode matar os bichos.
> *110 C14:* Professora?
> *111 P6:* Todos *os bichinhos são importantes pra natureza e a minhoca é muito importante pra natureza!*C14, pode falar! (Grifo meu).

No turno (111) P6 retomou as respostas dadas a um questionamento anterior, ou seja, realizou uma síntese das falas das crianças. Fica evidenciada mais uma descentralização do discurso em torno do homem, ao dizer *os bichinhos são importantes para a natureza* e não para o homem. Também como P4, P6 foge de uma ideologia antropocêntrica imposta, descentraliza a figura do homem, ressaltando a relação minhoca - natureza.

No quarto encontro estavam presentes dezenove crianças. O encontro, com proposta de realizar um trabalho envolvendo as Artes Visuais, se iniciou com a elaboração de um cabeçalho em folha sulfite *A natureza ao meu redor*, escrito pelas próprias crianças, que se dirigiram, junto com professora, ao parque, sentando-se todos em roda na grama, em um local que há sombra feita por árvores frutíferas - jabuticabeira e mangueira.

Ali, realizaram uma atividade de desenho, estando a folha de sulfite presa em uma prancheta. Cada criança tinha a sua e também dispunham de lápis de cor e canetas hidrocor. Antes de iniciar a atividade de desenho, P6 sentou-se com elas em roda para conversar sobre a atividade, justificandoestar na área externa justamente por tratarem tanto da natureza, das árvores e das árvores frutíferas.

Já foi indicado por Rocha et al. (2016, p. 190) que "o desenho pode ser utilizado como ferramenta para a compreensão da percepção ambiental dos indivíduos". Para esses autores, a criança, em seu desenho, transporta "toda a imaginação e a relaciona com aquilo que ela já conhece" (ROCHA et al., 2016, p. 190). Assim, o desenho é a expressão do que "a criança pensa e sente sobre tudo que conhece e vivencia constantemente, sempre evidenciando suas preferências e o que mais lhe chama a atenção" (ROCHA et al., 2016, p. 190). Explano que a proposta de P6 intenciona criar condições para que a criança represente aquilo que ela percebe da natureza, externalizando essas sensações e vivências em sua produção artística. A seguir o excerto 25 Momento 4.

> *003 P6:* (...) Então, *a gente veio aqui pra gente ficar mais próximo da natureza* do que lá na nossa sala, não é verdade?
> *004 C12: Isso aqui é a natureza!*(Grifo meu).

No turno (003) da P6 ela explicou que, estando todos na área externa à sala referência, se aproximariam da natureza e, assim, poderiam retratar aquilo que seus olhos percebessem, sem precisar recorrer às lembranças que possuíam de tal espaço. Nessa perspectiva, o desenho é compreendido, conforme apontado por Luccas (2016, p. 159) "como forma de expressão da criança" ou, como apontado por outros pesquisadores, como forma de registro do pensamento da criança. Seu fim não é tão somente a produção artística dos traçados, mas a percepção que

as crianças possuem sobre tudo o que lhes cerca. Assim, foram evidenciados, nas produções das crianças, elementos como sol, céu e árvores.

Outro procedimento didático identificado por Luccas (2016), refere-se às atividades de observação, tanto como resposta à curiosidade infantil, como da possibilidade do movimento investigativo por parte da criança. Também, Luccas (2016) afirma que os pesquisadores dos trabalhos classificados em seu estudo destacaram a importância de a criança realizar atividades concretas, em que fosse possível observar e tocar. No excerto 26 Momento 4, P6 estimulou-as a ouvir o canto dos pássaros.

> *038 C13:* Os passarinhos!
> *039 P6: Olha, ele falou que têm pássaros. Verdade! Se a gente fizer silêncio... Parem um pouquinho pra ver se a gente ouve.*
> *040 C18:* Tem gavião!
> *041 P6:* Escuta! Vamos ver se a gente ouve o som de um pássaro cantando. Silêncio! Alguém ouviu? Oh, mas daqui a pouco... Mais tarde tem o horário que chegam as maritacas, lembra que quando a gente está aqui no parque elas vêm pras jabuticabeiras pra comer as jabuticabinhas que têm lá ainda?
> *042 C19:* E abelha!
> *043 P6:* Daqui a pouco elas chegam aqui e aí a gente vai ouvir o barulhinho das maritacas (Grifo meu).

O turno (039) me mostra que a P6 propôs o exercício auditivo de ouvir o canto dos pássaros, criando condições para que as crianças, antes, pudessem vivenciar seu próprio silêncio para, então, ouvi-los cantar.

Em relação à sensibilização, Reigada e Tozoni-Reis (2004) objetivaram contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes de cuidado com o meio por parte de crianças de 6 a 11 anos de idade, provocando nelas o interesse para protegê-lo e melhorá-lo. As autoras defendem que a criança, ao reconhecer seu entorno, passa a questionar a relação do homem nesse entorno e a perceber as possibilidades de mudanças nessas relações.

No quinto encontro P6 realizou uma roda de conversa, tendo em mãos as entrevistas feitas pelas crianças com seus parentes mais próximos sobre como era a natureza em seu bairro e se houve mudanças até os dias atuais. Ela foi retomando algumas leituras e esclarecendo dúvidas com as crianças em relação a saber qual o grau de parentesco de cada entrevistado. As respostas dadas pelos familiares apontaram para diferenças como diminuição do número deárvores, menos verde e, consequentemente, mais poluição do ar nos dias atuais. Também, apontaram o aumento de temperatura pela falta de arborização na cidade. A mãe de C1 descreve que: *tinha mais árvores frutíferas no seu quintal e que hoje só ficou um pé de acerola*. A leitura e discussão da professora, pautada no exposto pelos familiares, indicou que a cidade é carente em arborização e deu ainda mais suporte à proposta da turma em

experenciar esse contato com as árvores frutíferas. A proposta da professora junto às crianças foi ganhando novos direcionamentos, como exposto no excerto 27 Momento 5.

> 081 P6: Viu como era diferente a nossa cidade, tinha mais árvores, tinha mais pássaros, tinha menos poluição, era muito mais gostoso.
> 082 C12: Eu queria fazer uma máquina do tempo e voltar no tempo.
> 083 P6: Só pra ver? Olha que idéia legal. *Mas a gente, olha só, nós podemos fazer uma coisa pra mudar tudo isso...*
> 084Cs: O que?
> 085 P6: Nós podemos mudar tudo isso, *o que nós podemos fazer pra mudar*, fazer as coisas ficarem igual? Da uma sugestão. Vamos ouvir o C11.
> 086 C11: Plantar mais árvores
> 087 P6: *Plantar mais árvores.* Alguma idéia C5?
> 088 C5: Podia plantar árvores frutíferas...
> 089 P6: Ele falou árvore você falou árvores frutíferas.
> 090 C5: Prô, é porque eu falei frutíferas
> 091 P6: *Mas árvores são importantes e árvores frutíferas também então as duas idéias estão ótimas!* (Grifo meu).

Ressalto, com base no excerto 27, que a P6 instiga nas crianças ideias que inspiram a possibilidade de mudança, tanto no turno (083) como no (085). As crianças foram se posicionando sobre o plantio de árvores. No turno (091) há uma síntese da professora, trazendo em si as vozes das crianças e valorizando tudo o que é dito. Esse diálogo direcionou as futuras ações da turma no sentido de produzir mudas e realizar o plantio de árvores frutíferas.

Milani, Guido e Barbosa (2011) realizaram um levantamento etnobotânico[55] nos quintais de um distrito mineiro da cidade de Uberlândia e, a partir dele, elaboraram atividades de EA. A semelhança entre esse estudo e a proposta de P6 é que as mudas plantadas pelos moradores, em sua maioria, eram doadas por vizinhos ou parentes e que havia entre esses moradores uma troca dessas mudas, como também aponta a professora no excerto 22.

Destaco que a proposta de P6 é o resgate da cultura da troca, no sentido de *eu tenho algo e lhe dou e recebo algo que você tem e eu não*. Ainda, em relação à pesquisa de Milani, Guido e Barbosa (2011), foi mais comum encontrar-se plantas medicinais nos quintais visitados, entretanto foram listadas 26 espécies frutíferas: abacate, acerola, ameixa, amora, cajá-manga, caju, cará, carambola, figo, goiaba, graviola, jabuticaba, jaca, jambo, jambolão, laranja, limão, mamão, manga, maracujá, mexerica, pitanga, romã, seriguela, tamarindo e uva. A pesquisa revela que as plantas cultivadas no quintal, principalmente as frutíferas, são para consumo próprio de cada família. Desse modo, os quintais ajudam as famílias em sua subsistência alimentar.

[55]Segundo os autores, a etnobotânica aborda a forma como grupos humanos interagem com as plantas.

Voltando à P6 e sua turma, foi elaborado pela professora e discutido com as crianças um bilhete destinado aos pais para trazerem galhos e frutas de árvores que encontrassem em sua rotina, avisando a professora com um dia de antecedência para ela organizar as atividades. A partir das sementes e caroços das frutas que as crianças trouxessem, iriam plantando para que fossem produzidas diversas mudas até o fim do ano e cada criança levasse, ao menos, uma muda para sua casa.

A participação da família também foi destacada por Luccas (2016). Aqui, na presente pesquisa, ao descrever e analisar o trabalho da professora P6, percebo que a participação da família se dá por meio de vários momentos de colaboração em tarefas que as crianças devem realizar em casa. Esse trabalho é rico em significado, pois faz com que os pais participem da vida de seus filhos e se envolvam em algumas ações escolares.

No sexto encontro uma criança trouxe, cedido pela avó, mamão para socializar com a turma. Os diálogos decorrentes da ação de experimentar a fruta estão no excerto 28 Momento 6.

> *022 P6:*Olha o que o C19 falou para o C17.
> *023 C19:*Na banana não tem semente.
> *024 P6:*Tem sim umas sementes dentro, mas é uma semente que não é para plantar. Vocês sabem como se planta banana? *((as respostas são negativas com a cabeça)).*Você tem que pegar um pé de banana, que nasce da bananeira para plantar.Vejam, *a professora cortou pedaços maiores para quem gosta e pedaços menores para experimentar, provem um pedaço ao menos.* Esse mamão foi trazido para que nós pudéssemos provar ao menos um pedacinho. Esse mamão foi colhido essa semana do pé, porque aquele mamão de supermercado ele também foi colhido do pé, mas existe diferença, a roça de mamão às vezes fica longe da cidade então o dono da roça de mamão tem que colher ele bem verde e colocar no caminhão. Traz para a cidade e vai madurar aqui dentro da caixa, *esse mamão aqui não ficou dentro da caixa esperando madurar, ele ficou no pé e ele é bem mais saboroso do que o que comemos no supermercado,* para eu saber se ele está saboroso vou fazer a primeira prova. Eu vou provar para saber se está mais gostoso que o de supermercado. Hum... vou comer tudo sozinha... *((para mostrar como estava saboroso)).*
> *025Cs:* nãããoooo (Grifo meu).

Sobre a diferença de sabor entre o mamão colhido do pé e o mamão disponibilizado no supermercado (turno 024), há informações bastante relevantes que indicam haver realmente diferença, já que a colheita[56] do mamão para comercialização passa por um tratamento hidrotérmico que altera o metabolismo do fruto, o que consequente descaracteriza seu sabor. A professora explorou essa característica valorizando a fruta colhida no pé, em consonância com o trabalho que vem realizando.

[56] Informações disponibilizadas pelo site da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa, no site https://www.embrapa.br/mandioca-e-fruticultura/cultivos/mamao.

Ainda, sobre as atividades sensoriais que envolvem a exploração dos sentidos, apesar de as pesquisadoras retratadas por Luccas (2016) ressaltarem a importância desse tipo de atividade, também observam sua ausência ou pouca ênfase dada a ela nas escolas investigadas. A autora defende que as experiências sensoriais integrem a rotina das escolas de EI, considerando que a criança pequena percebe e apreende o mundo que a cerca por meio do próprio corpo e dos sentidos. No entanto, autores como Marin (2009) sugerem a necessidade de trabalhos dessa natureza, independentemente da faixa etária, indicando-no como um caminho promissor para a EA.

Faz-se necessário, como apontado por Bonotto (2008), extinguir a dicotomia cognição/afetividade, enraizada no modelo racionalista, ao qual estamos presos, e que desconsidera a dimensão afetiva de nossas vidas, o que acarretou em sua desconsideração no processo educativo de forma geral. A afetividade nos integra e precisamos ser capazes de lidar não só com nossa racionalidade, mas, principalmente, com nossas emoções, âmbito da vida que é valorizado na experiência estética.

Finalmente, no sétimo encontro, as crianças plantaram sementes de mamão e jabuticaba em saquinhos para produzirem as mudas. Em conversas foram pensando que precisariam se organizar para ver quem seriam os cuidadores das mudas, para regar. A professora foi disponibilizando as sementes para que as crianças realizassem o plantio em duplas, uma fazia a covinha na terra, outra colocava as sementes, cobrindo-as com terra.

Pensando nessas duas práticas, as de P4 e P6, acrescento aqui as considerações de Hermann (2005, p.40), a qual aponta que perspectiva estética pode estar associada à pluralidade, à diferença, ao inovador, "influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir". Tal situação pode provocar o aparecimento de uma ética que parte "de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas".

Nesse sentido, a experiência estética pode produzir sensibilização moral, entendendo que ética e estética dependeriam uma da outra, uma articulação nada fácil de se estabelecer.

> Justamente porque 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(HERMANN, 2005, p. 44).

Saliento que é por meio desse olhar mais sensível que a criança poderia aprender a defender seu entorno, não porque se trata de uma regra, mas porque houve nela um

encantamento para aquilo, ela cuida e protege porque há entre o meio ambiente e ela uma complementaridade.

Na sequência,na seção 4.3.3, trago a discussão das ações pedagógicas de P5, provocando algumas reflexões acerca de o que consiste uma prática em EA e o que pode ser, em uma perspectiva mais fragmentada apenas o ensino de alguns conteúdos dispostos no Eixo Natureza e Sociedade (BRASIL, 1998).

4.3.3 EA ou Ensino do eixo Natureza e Sociedade?

P5 apresenta como tema norteador de sua proposta *animais domésticos e animais selvagens*, o verbo *conhecer* predomina em seus objetivos, que interpreto no sentido de *conhecer para preservar*. Assim, nos encontros, a professora busca informar as crianças sobre características de alguns animais, classificando-os. Os encontros se restringiram, basicamente, ao conhecimento de animais em termos de uma classificação voltada para domésticos, da fazenda e senlvagens, compreendendo a natureza como algo exterior que rodeia a vida humana. Há questões ambientais pontuais, mas foram trazidas aos encontros de forma desconectada, fragmentada, mais para chamar a atenção sobre determinado tema como, por exemplo, a economia de água (2º encontro), focando no comportamento adequado que deve ser seguido para enfrentar, nesse caso, o perigo da falta de água anunciada em um vídeo visto pela turma.

Permeia o trabalho da professora uma visão antropocêntrica, desde o plano *importância dos animais para o homem*, até a prática, em que é notório, na fala da professora, que a natureza está aí para ser explorada pelo homem. Assim, há predomínio de uma visão utilitarista dos animais, o uso que o homem faz deles, como por exemplo, a vaca (1º encontro), fornece carne e leite para a alimentação humana. Tampouco são discutidas as relações do homem com a natureza e os impactos dessas relações.

Essa ética antropocêntrica, ainda presente na educação moderna, em que a natureza tem claramente um valor utilitarista, foi apontada por Grün (1996) como tendo sua origem na racionalidade posta em primeiro plano, o que contribuiu para perpetuar a ideia de natureza objetificada, de modo que uma perspectiva mais sensível e estética permanece em segundo plano.

Para Alves (2005, p. 45), a vida não se justifica pela utilidade, mas pelo prazer e pela alegria. E conhecer o mundo passa pelo processo de senti-lo, percebê-lo. “Precisamos acordar

nossos sentidos para a experimentação com a natureza. Saindo dessa condição bruta de existência, os sentidos se refinam, despregam-se de suas funções práticas e tornam-se sensíveis a prazeres inúteis que até então lhe eram desconhecidos" (ALVES, 2005, p. 45). Evitando cair na armadilha de uma perspectiva dicotômica, em que se menospreza ora os conhecimentos, ora a sensibilização, considero que decorre dessa observação a necessidade de propostas que abarquem não só a racionalidade medida em conhecimento, mas, também, um viés mais estético que englobe os sentimentos, as sensações.

Para a realização da proposta da professora P5 houve cinco encontros. O primeiro com exploração de alguns animais abrigados no zoológico, informações sobre esses animais e a escrita de seus nomes, seguido de bingo de animais e leitura do livro fantoche "A vaquinha Margarida[57]", da editora Vale das Letras. No segundo encontro, as crianças assistiram a um vídeo sobre o desperdício da água e a diminuição dos níveis do volume de água nos rios; houve votação sobre um possível animal de estimação da turma e leitura do livro "Planeta brincalhão", de Schim Schimmel, diferenciando animais selvagens e domésticos. O terceiro encontro se iniciou com a leitura do livro "A amizade custa pouco!", de Gessy Carísio de Paula, seguida da confecção de dobradura de cachorro e confecção de caracol de massinha de modelar. Finalmente, o quarto encontro teve início com a leitura do livro "Animais do Mundinho", de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que possui um texto bastante pedagogizante no sentido de apresentar as classes de animais, ao final do encontro brincaram de quebra cabeça de animais.

No primeiro encontro havia dezesseis crianças presentes. O arranjo espacial frequente, utilizado pela professora nos quatro encontros, se deu por meio de mesas de fórmica colorida que agrupavam quatro crianças por grupo. Nesse encontro foram utilizadas quatro mesas. Na lousa havia o desenho de oito animais e seus nomes escritos em letra bastão: macaco, canguru, leão, papagaio, elefante, girafa, foca e hiena. A professora chamou a atenção para os desenhos, as crianças reconheceram todos os animais, exceto a hiena, a qual confundiram com um cachorro. Então, a professora colocou uma música sobre animais de zoológico para tocar.

Aponto que a letra da música apresenta o zoológico como um centro comercial cheio de lojas a serem vistas, enquanto você se diverte. Nesse caso, a diversão está associada a ver animais enjaulados, e não ao reconhecimento da beleza e outras características que poderiam ser observadas. A professora não questionou a letra, que dizia: *pra gente ser feliz vem brincar*

[57]Não consta autoria.

no zoológico, passando a explorar as iniciais com que são escritos cada nome de animal que aparece na música.

Almeida (2008, p. 330) apresenta os jardins zoológicos justamente sob a ótica das relações entre homens e outros seres vivos, uma ótica eminentemente antropocêntrica por serem compreendidos como "locais públicos que exibem animais com as finalidades recreativa e educativa". Nos jardins zoológicos, os animais são considerados meros objetos que servem à diversão dos humanos,que assumem o papel deexpectadores de seres vivos presos, sem o direito à liberdade, sem o respeito à sua própria natureza. Embora reconhecendo que esse entendimento é controverso, vale apontar para o debate sobre o quanto os zoológicos colaboram ou não para a revisão da relação seres humanos e não humanos.

Ainda, em relação ao primeiro encontro, depois de ouvir a música a professora conversou com as crianças sobre a característica de cada animal citado na música e ilustrado na lousa. O que cada animal gosta de comer? E curiosidades, por exemplo, sobre o canguru, que carrega os filhotes na bolsa que possui diante do corpo. No excerto 29[58] Momento 1,falou sobre o leão.

> 050 P5: Um de cada vez, *quando a gente vai no zoológico o leão fica solto*?
> 051 Cs: Não.
> 052 P5: Por que será que *ele fica preso*?
> 053 Cs: Porque ele é bravo.
> 054 P5: *Ele morde as pessoas, é por isso que o leão fica na jaula, ele é um animal selvagem, ele é muito bravo* (Grifo meu).

Nos turnos (50, 52 e 54) a professora associou ao leão características de um animal selvagem: bravo, fica preso no zoológico, morde. Analisando esse excerto, ressalto que P5 não direcionou a discussão para o motivo de o leão estar no zoológico, sendo ele um animal selvático, que deveria estar na selva, que é a casa dele. Segundo minha percepção, a questão antropocêntrica está tão enraizada nas pessoas quesequer chegou à consciência da P5 a reflexão sobre esses problemas. Ela não problematizou questões sobre os zoológicos, e, parece-me, isso indica o quanto a exposição dos animais em zoológicos está presente em nossa cultura, a ponto de ser inquestionável.

Em seguida, P5 enfocoua inicial de cada nome de animal, preocupando-se, nesse momento, com questões relativas ao processo de alfabetização das crianças, por exemplo: macaco começa com que letra? e as crianças respondiam em coro *M*. Logo depois, deu iníciooao bingo de animais; cada criança recebera uma cartela com os nomes dos animais, e a professora foi sorteando entre eles: leão, formiga, zebra, girafa, aranha, macaco, abelha,

[58]A transcrição na íntegra segue no Apêndice G.

cachorro. As crianças marcavam com tampinhas de refrigerante, até preencherem a cartela toda. Essa brincadeira foi repetida por três rodadas. Entre a segunda e a terceira rodada de bingo,P5 dialogou sobre *cuidar/judiar* dos bichinhos em casa, eindagou das crianças sobre a presença de animais em suas casas, diálogo transcrito no excerto 30 Momento 1.

> 092 P5: [...] a gente tá brincando com os bichinhos, mas *será que a gente pode judiar dos bichinhos*?
> 093 Cs: Não!
> 094 P5: *A gente tem que o que? Tratar bem.* Quem tem um bichinho em casa?
> 095 Cs: Eu!
> 096 P5: Pessoal, eu vou perguntar para cada um *qual é o bichinho que vocês têm em casa*, vou começar pela C10, você tem algum bichinho em casa? *((criança balança a cabeça negativamente)).* Nenhum? Qual você gostaria de ter?
> 097 C10: Um cachorro
> 098 P5: Ah um cachorro! Ah olha que legal, o C9 tem peixinho. *O bichinho a gente tem que tratar bem, tem que dar alimentação, tem que tirar o cocô, o xixi, limpar. ((as crianças fizeram caras de nojo e emitiram sons como "eca")).* Uai, tem que limpar, não pode deixar lá. *Tem que levar o bichinho no médico quando ele fica doente*. Vamos lá, vamos continuar com o joguinho de novo. Tirem as tampas de cima da cartela, mais uma vez. Primeiro bichinho... Cachorro. Outro bichinho..... Zebra. Zebra começa com a letrinha z de... zebra (Grifo meu).

Observo, nos turnos (92,94, 96, 98), P5 conversando sobre os cuidados que devemos ter com os animais domésticos. Ela se vale de expressões como *judiaretratar bem*, associando o*tratar bem* aos cuidados básicos de higiene e saúde: alimentar, limpar, levar ao veterinário.

Após isso, a professora realiza a leitura do livro "A Vaquinha Margarida", chamando a atenção para o fato de que as vacas se alimentam de *graminha*. O excerto 31, Momento 1, traz um pouco da discussão sobre essa leitura.

> 135 P5: [...] "Estou com muita fome agora" mugiu Margarida, foi quando o dono da Margarida apareceu, *"aí está você" disse o fazendeiro Pedro "eu te procurei por todas as partes" então o fazendeiro a levou de volta para a fazenda, lá havia uma infinidade de grama no pasto, "agora eu posso comer até encher minha barriga"disse Margarida sorrindo.* Quem gostou? *((as crianças batem palma)).* Agora a gente vai conversar só um pouquinho, depois eu passo o livrinho para cada um, cada um vai pôr a mão um pouquinho na Margarida.
> [...]
> 145 P5: C3, C3, eu estou falando agora, tá? Olha, a Margarida estava muito faminta e saiu procurando grama para comer, *quando a vaquinha fica gordinha lá no pasto o que que acontece com ela?*
> 146 Cs: *Morre!*
> 147 P5: *Não! Ela vai pra um lugar que lá eles vão matar a vaquinha, para gente, para mamãe quando for no mercado encontrar carne de vaca lá, vocês não comem carne de vaca?*
> 148 Cs: Eu não, eu como, nãaãããooo.
> 149 P5: Quando vem carne na escola todo mundo come.
> 150 C8: Tia, eu como na minha casa.
> 151 C9: Na minha casa tem frango, na minha casa hoje tinha um frango e tinha vaca também.
> 152 P5: Vocês não gostam de carne?
> 153 Cs: Siiiiiiimmmm
> 154 P5: *A carne da vaquinha a gente come pra ficar forte, então da vaquinha a gente come a carne, toma o leite, vocês não tomam o leite?*(Grifo meu).

O turno 135 ainda corresponde à leitura do livro. Na minha perspectiva, a mediação da leitura feita por P5 induziu a criança a pensar que o fazendeiro é *bonzinho* ao levar a vaquinha novamente ao pasto para que ela possa se alimentar. Uma visão bastante ingênua seria pensar que a vaquinha volta para a fazenda e lá tem pasto para ela se alimentar, sem questionar as reais intenções do fazendeiro. Com que objetivo o fazendeiro cuida da vaca? Matá-la? Comercializar sua carne ou leite?

A própria professora P5, em seus turnos 145 e 147, chamou a atenção para isso. Ficou entendido que o fazendeiro engorda a vaquinha por meio da pastagem e logo a comercializa com supermercados, por exemplo. O que me indica que tanto animais selvagens no zoológico e animais da fazenda são subservientes ao homem. Eles existem para satisfazer tanto às necessidades de diversão, como de alimentação humana.

No turno 154, discirno que a vaquinha foi entendida, novamente, em função de sua utilidade: carne e leite para nutrir os humanos. Drummond (1975), em sua crônica, retratou com certa ironia essa visão a partir da *explicação* da professora sobre *amar os animais*.

> – Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?
> – Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

Sobre a utilidade da vaquinha, a professora defendeu que as crianças precisam de carne e leite para ficarem fortes (turno 154). P5 não alertou para o fato de que são outros seres vivos e que como nós têm direito à vida. Novamente,deparo-me com uma grande controvérsia a respeito da real necessidade de utilizarmos animais para a alimentação humana. Contudo, meu questionamento radica em queignorar por completo essa discussão, conforme observo que P5 fez, pode impedir seu aprofundamento.

Almeida (2008) discute a relação do homem com a natureza em uma perspectiva antropocêntrica, como foiposto, em vários momentos, por P5. Tal perspectiva reitera centralidade do ser humano e concebe a natureza de forma instrumental.

> Pode assumir duas tendências principais nem sempre conciliáveis. A primeira vê a natureza fundamentalmente como um recurso económico; a segunda destaca a sua importância na satisfação de uma multiplicidade de interesses que dão significado à vida humana, relevando o seu contributo para o desenvolvimento integral do ser humano em termos psicossomáticos (ALMEIDA, 2008, p. 329).

No segundo encontro havia dezenove crianças presentes. As crianças assistiram a um vídeo intitulado: *Água - desenho animado ambiental*. O excerto 32, Momento 2, traz a professora dialogando com as crianças sobre esse vídeo.

> 001 P5: O que está acontecendo com a água do rio?
> 002: Cs: Tá acabando!!!

> 003 P5: Senta cada um no seu lugar, devagar. Presta atenção, presta atenção. *Na hora que vocês vão escovar os dentes, tem criança escovando dente e deixando a torneira aberta, deixa a torneira aberta, vai se olhar o espelho e esquece que a torneira ficou aberta.*
> 004 C1: E aí os peixinhos morrem porque acaba a água do mar.
> 005 P5: Na hora que vocês vão tomar água, a criança vai lá enche o copo desse tamanho de água e esquece de fechar a torneira, dá uma goladinha matou a sede, o que ela faz? Joga a água do copo lá no ralo de novo e a água vai embora e esquece a torneira aberta, tá certo isso?
> 006 Cs: Nãããão...
> 007 P5: *O que a gente tem que fazer?*
> 008 Cs: *Fechar a torneira.*
> 009 P5: Vocês viram o vídeo do peixinho? Ele era tão feliz lá com a namorada dele, vocês viram? Tinha água, muita água no rio, ele passeava ali feliz... Então, aí o que aconteceu? A mamãe foi lavar roupa esqueceu a torneira aberta, o papai foi tomar banho no chuveiro bem tranquilo e esqueceu a torneira aberta. Voltando aqui, não podemos desperdiçar água, tem um problema que está faltando água do rio, aí o que vai acontecer com os peixinhos? Eles vão ficar sem água e eles vão o que? Vão morrer. *Nós temos como ajudar? Sim, nós temos, vamos tomar banho em casa, tomar banho rápido, fechar o chuveiro, passa o sabãozinho, depois abre o chuveiro tira, vai tomar água põe só o tantinho que vai tomar, vai lavar a mão, lava a mãozinha e fecha a torneira* (Grifo meu).

No vídeo, um *casal* de peixes corre o risco de morrer porque o nível da água do rio está baixando, porque as pessoas desperdiçam no seu uso diário. Então, a professora abordou essas ações cotidianas de economia ou desperdício de água, por exemplo: uso de torneira, como escovar dente, lavar as mãos e uso do bebedouro da escola, como beber água e desligar a torneira após o uso.

No turno (003), a expressão *torneira aberta*foi repetida por três vezes. Diante do apresentado, me pauto em Brügger (2004, p. 91), que se vale do termo "adestramento ambiental", para nomear esses direcionamentos a posturas e atitudes ditas "corretas". Percebo que o excerto não indica preocupação com questões sociais, políticas e econômicas, "adestrando" os indivíduos para que se adaptem à estrutura social posta: injusta, de forma instrumentalista e acrítica. Ainda segundo a autora, é preciso ir além de posturas tecnicistas, adotando "novas posturas diante da natureza e das relações humanas".

Nos turnos (007 e 008), P5 perguntou o que podem fazer para ajudar, e as crianças responderam*fechar a torneira*, como se essa ação sintetizasse toda a solução dos problemas sobre água postos.

No turno 009, observo que a professora P5 não questionou as crianças antes sobre o que fazer, para, ao menos, ver se alguma criança sugeriria isso; ela mostrou-se diretiva: perguntou e respondeu: *Temos como ajudar?Sim, nós temos*. Permanece o sentido claro de que as crianças necessitam do adulto para lhes dizer o que é para se fazer. Apesar de P5 trazer a questão de os peixes precisarem também sobreviver, amenizando o antropocentrismo

anterior, suspeito que se a conversa continuasse, se chegaria ao sentido do peixe ser pescado para que nos alimentemos de sua carne.

Após esse momento, quando a professora perguntou: *combinado então?*, pontuo que P5 simplesmente quer a confirmação para aquilo que ela propôs, remetendo à ideia de *eu disse o que era para fazer e vocês aceitaram*.

Na sequência, P5 procedeua uma votação sobre animais de estimação, com o intuito de confeccionar junto às crianças um gráfico com os animais em votação - o peixe com cartões da cor azul, o gato com cartões da cor amarela e o cachorro com cartões da cor marrom. Sendo a eleição feita pela cor, a criança escolhia um cartão com uma cor e a professora passava cola, para que a criança o fixasse no cartaz. O gato ganhou a votação com oito votos, o cachorro teve seis e o peixe cinco.

No excerto 33, Momento 2, há a articulação entre a votação dos animais de estimação com os cuidados que se deve adotar para evitar doenças como a dengue, por falta de trocar água dos potinhos de gatos e cachorros.

> 044 P5: O gato teve oito votos, o peixe cinco votos e o cachorro seis votos, então a maioria da sala escolheu o gato, só que o gato, quando a gente tem um gato, um cachorrinho ou um peixe, *a gente tem que ter cuidado com ele, principalmente com a água dele, nós temos que trocar a água do gato, cachorro todos os dias, sabe por quê?*
> 045 C13: Porque tem mosquito.
> 046 P5: Porque tem mosquito, espera um pouquinho**,** *o mosquito da dengue adora uma água e se a gente não pegar a vasilhinha do gato e do cachorro e trocar a água do aquário, o mosquitinho vai lá fazer a sua casinha nessa água, e aí o que acontece?*
> 047 C14: *Ele bota ovo* (Grifo meu).

Nos turnos 44 e 46 percebo uma preocupação explicitada sobre as doenças transmitidas pelo mosquito da dengue. P5 orientou sobre o combate da doença associado ao cuidado com a água deixada para os animais domésticos. Ela enfatizou os gatos, cachorros e peixes,ou seja, animais que participaram do processo de votação. Esse encontro foi finalizadocom a leitura do livro “Planeta Brincalhão”, de Gleen Johnstone, ilustrado com imagens de animais selvagens como o tigre, o leopardo o urso.

No terceiro encontro havia dezenove crianças presentes. Teve início com a leitura de "A amizade Custa pouco", de Gessy Carísio de Paula, sobre a amizade de um cão e um gato. Em seguida, P5 propôs a confecção de dobradurade carinha de cachorro, que foi colada no caderno e as crianças terminaram de desenhar o corpinho, o rabo e as patinhas. No final desse encontro, as crianças fizeram caracóis com massinha de modelar, pois a mascote símbolo da sala é um caracol.

No quartoencontro havia dezenove crianças presentes. Iniciou-se com a leitura dos "Animais do Mundinho", de Ingrid Biesemeyer Bellinghusen. P5 dedicou-se a diferenciaras cinco classes de animais: mamíferos, aves, peixes, repteis, anfíbios. Também, criou uma categoria de animais selvagens, animais domésticos e animais nocivos. Finalmente, realizou, junto às crianças, um quebra-cabeças de animais. Analisando seu trabalho, entendo que ela fez uma síntese do que pretendeu trabalhar com as crianças, e aponto o quanto o objetivo de classificação dos animais é prevalente nessa síntese.

Pauto-me em Oliveira e Vargas (2009) para defender que as práticas de EA precisam estar alicerçadas em um novo modo do homem e, em especial, do educador se relacionar com o ambiente. Visões fragmentadas e fundamentadas nas ideologias vigentes capitalista e tecnicista não criam condições para uma EA emancipadora, a qual defendo neste trabalho.

Conforme aponta Marin (2009), as pesquisas sobre práticas de EA têm revelado o predomínio de práticas reducionistas, havendo a necessidade de revisão das mesmas, de modo que possam permitir uma percepção sobre como o sujeito constrói o mundo que o cerca. Desse modo, a autora trata a experiência estética como uma possibilidade de formar esse ser humano preparado para o desafio de "despertar a ética gerada nas vivências concretas de abertura ao mundo e à alteridade, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante" (MARIN, 2009, p. 63). Finalmente, a autora considera "que toda educação ambiental é, necessariamente, educação estética" (MARIN, 2009, p. 65). Pergunto-me o quanto a prática da professora P5 poderia ter permitido uma experiência estética, e o quanto ela se perdeu em um conhecimento classificatório, esvaziado de um sentido mais significativo em se tratando da EA.

Propus-me, nesta seção, a construir sentidos a partir das práticas de sete docentes da EI, observando as possibilidades e limites dessas práticas para a construção de valores voltados ao meio ambiente. A seguir trago as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado neste trabalho, parece haver uma escassez de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo da Educação Ambiental na interface com a Educação Infantil. No levantamento feito por Luccas (2016), no Banco do EArte, entre os anos de 1981 e 2012, de 2765 (dois mil, setecentos e sessenta e cinco) existentes, apenas 38 (trinta e oito) trabalhos se propuseram a entrelaçar essas duas grandes áreas, o que "representa somente 1,37% desta produção" (LUCCAS, 2016, p. 165). Desse modo, a pesquisa aqui apresentada pretende contribuir no sentido de nos levar a compreender o espaço da EA na EI como espaço do diálogo, da experiência, da sensibilização e do desenvolvimento de posicionamentos críticos.

Partindo do meu problema de pesquisa que é a lacuna de conhecimento produzido que entrelace a EA e a EI. Minha tese compreeende sentidos presentes nas práticas docentes que se propõe a discutir a temática ambiental na EI. Com a tese elaborada se oferecem possibilidades para que possamos apropriar-nos de conhecimentos sobre a EA e suas implicações para o êxito de uma EI mais humanizadora. Para tanto, objetivei, com essa investigação, construir sentidos das práticas docentes a partir da observação e transcrição dos diálogos realizados entre professores e crianças de quatro e cinco anos de escolas de EI públicas, em que a temática ambiental foi apresentada, observando os valores e valorações evidenciados nessas práticas.

Assumi, nesta pesquisa, que o ser humano estabelece relações o tempo todo, e vai se constituindo nessas relações. São as relações com os outros, incluindo nesse outro a natureza, que o provocam a posicionar-se e agir de forma responsável. Esse ser humano que pretende se libertar das amarras do sistema capitalista, opta, faz escolhas e, de forma emancipada e responsável, atua diretamente na minimização do que temos chamado de crise civilizatória.

Por que destinar os esforços dessa pesquisa na EI? Porque entendo a criança como um ser sócio-histórico, sujeito de direitos, capaz de aprender desde muito pequeno e que, além de conhecimentos, constrói simultaneamente sua própria moralidade, sendo capaz de atribuir valores às questões pertinentes à temática ambiental. Também, porque é desde os espaços da Infância que esse ser humano que defendo terá a seu alcance as possibilidades de formação humana em uma perspectiva crítica, humanista e responsável. Enfatizo que é possível observar o importante papel da Educação, atrelando a transmissão de conhecimentos sistematizados e a mediação para a contradição, a resistência e a utopia. Ser responsável significa que não posso ser indiferente ao que me choca, ao que me acusa como não sendo correto como um valor moral. Por ser este ente único, me vejo obrigado a agir, porque "ser na

vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real" (BAKHTIN, 2010, p. 154). O que me compete fazer, não compete a mais ninguém.

Desse modo, organizei, junto à Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, um curso de formação contínua voltado para a educação ambiental em uma perspectiva valorativa, como uma forma de possibilitar que essa investigação fosse estabelecida. Apesar de elaborar a ementa do curso, e ficar responsável pelo cronograma de temas e do grupo de formadores que seriam responsáveis pelas atividades do curso, não estive à frente dos encontros da formação. Essa opção teve um motivo evidente: ao convidar as professoras, durante a formação, para que quando decidissem pôr em prática suas ideias eu pudesse também acompanhá-las, estas não se sentissem avaliadas ou julgadas por aquilo que eu lhes houvesse apresentado.

Das onze professoras que atuavam com crianças de quatro e cinco anos de idade inscritas, sete (que foram identificadas nesse trabalho de P1 a P7) concordaram em participar desta pesquisa e consentiram que suas práticas docentes fossem gravadas.

Para o propósito de produção de dados, foram utilizadas videogravações de atividades realizadas (LIBERALI; ZYNGIER, 2000) pelas mesmas em sua ação direta com as crianças, durante a aplicação dos planos (elaborados a partir do curso) em que procuraram trazer elementos da temática ambiental em uma perspectiva valorativa junto a suas turmas.

Também, a fim de contextualizar essas práticas docentes num âmbito mais amplo ao proposto em seus planos de atividades, e observar como o eixo Natureza e Sociedade é apresentado, me vali de um questionário e de documentos escolares, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Semanário. Após a observação/filmagem, essas atividades foram transcritas e analisadas, com o intuito de identificar alguns sentidos construídos nessas práticas docentes voltadas à temática ambiental, desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos, observando o trabalho com valores voltados ao meio ambiente evidenciado nessas práticas.

Passo, agora, a responder as duas perguntas que nortearam o caminho desta pesquisa: a) Que sentidos são construídos a partir dessas práticas docentes? e b) Quais as possibilidades e limites dessas práticas docentes para a construção de valores voltados ao meio ambiente?

Sobre os sentidos, foi possível agrupar as práticas das sete professoras em três formas de EA, quais sejam: a) pragmática, b) estética e c) meramente como ensino do eixo Natureza e Sociedade. Na sequência, detalho esses três grupos, apontando para possibilidades e limites dessas práticas.

Em um primeiro momento, me debrucei sobre as práticas de quatro professoras, que reuni em uma EA mais *pragmática* a partir de um sentido comum: trataram diretamente de problemas ambientais e visaram às ações – comportamentos adequados – de não desperdício.

Três delas trataram da questão do lixo e a sua reciclagem (P1, P3 e P7), e uma delas enfocou a questão da água e seu consumo, não desperdício (P2). Nesse sentido, são práticas que, a princípio, mostraram a possibilidade de introdução da problemática ambiental nas atividades de Educação Infantil. O problema foi o modo como isso se deu, indicandolimitações.

No contexto das limitações, pontuo que essas práticas, a meu ver, deram pouca voz às crianças, pois as professoras eram diretivas, dando indicação clara seja dos problemas, seja dos comportamentos adequados a serem seguidos, não discutindo, inclusive, questões sobre o consumo, no que diz respeito ao consumismo vigente em nossa sociedade.

Já as propostas de duas docentes (P4 e P6) corresponderam a uma EA que, aqui, foi caracterizada de *estética*. A professora (P4) direciona sua ação para a elaboração de um jardim *para que os insetos tenham onde viver*, proposta intitulada *Pequenos insetos e seu habitat natural*. A outra (P6) direcionou-se para a produção de mudas de árvores frutíferas, e foi intitulada *Um novo olhar sobre a natureza ao meu redor: a importância das árvores frutíferas*. As duas possuem uma perspectiva similar e estão voltadas à sensibilização da criança, privilegiando a roda de conversa, a contação de histórias e as atividades sensoriais. A partir dessa perspectiva estética, P4 *escapou* do antropocentrismo tão comum ao tratamento dado à temática ambiental em nossa sociedade, uma rica possibilidade que essa perspectiva pode oferecer para a construção de novos padrões de relação ser humano-natureza.

Sobre as limitações dessas práticas, aponto que P4 não percebeu a oportunidade de discussão frente a uma queimada realizada no próprio espaço escolar, um problema ambiental bastante frequente e que poderia ter sido problematizado junto às crianças. Questiono se a observação do belo a teria impedido de problematizar o *feio*, que surgiu espontaneamente diante de todos, o que não precisaria se perder em práticas que buscam a experiência estética, pelo contrário. Já P6, apesar de seu esforço para envolver as crianças em práticas mais estéticas, ainda coloca a natureza a serviço do homem, considerando, nas atividades realizadas, que as árvores frutíferas darão frutas para que as crianças tenham uma alimentação saudável, rica em nutrientes.

Finalmente, as ações pedagógicas de P5 estão associadas como ensino do eixo Naturea e Sociedade mais do que a especificamente uma proposta de EA. P5 apresenta como tema norteador de sua proposta *animais domésticos e animais selvagens*. Tal tema é explorado de

forma que o sentido que fica é o de *conhecer para preservar*. Os encontros se restringem, basicamente, ao conhecimento de animais em termos de sua classificação biológica. Há questões ambientais mais específicas, mas trazidas aos encontros de forma desconectada, fragmentada, mais para chamar a atenção sobre determinado tema como, por exemplo, a economia de água, focando no comportamento adequado que deve ser seguido para enfrentar, nesse caso, o perigo da falta de água anunciada em um vídeo visto pela turma.

O trabalho da professora P5 se pauta em uma visão antropocêntrica, havendo predomínio de uma visão utilitarista relativa aos animais, o uso que o homem faz deles. Por exemplo, a vaca, fornece carne e leite para a alimentação humana. Aponto como limitação nessa prática a questão do não entendimento de que toda EA é interdisciplinar, isso é, deve dialogar com várias áreas do conhecimento, pautando-se P5, principalmente, em questões de Ciências Naturais. Se, de um lado, podemos considerar a inegável contribuição que a área das ciências da natureza tem a oferecer para a compreensão da temática ambiental, restringir-se a ela, e sob uma perspectiva descritiva e classificatória como a realizada por P5, torna a prática, no mínimo, limitada. Ao refletir sobre esse trabalho, penso o quanto seria relevante questionar o modelo antropocêntrico que subjaz ao entendimento sobre os animais apresentado.

Ainda que as propostas voltadas à questão ambiental nem sempre atendam a uma perspectiva mais crítica ou estética, é importante ressaltar que todas as professoras trazem uma bagagem muito grande em suas práticas de EI, possuem vivências e elaboraram propostas condizentes com suas efetivas práticas na rotina escolar. No entanto, em maior ou menor grau, a EA não se revelou como um foco de trabalho tão habitual a elas, e indicar os sentidos das práticas realizadas pode nos ajudar a perceber aspectos a serem inseridos ou reforçados nos programas de formação de professores da Educação Infantil, que podem – e devem – colaborar com a construção de uma compreensão de Educação Ambiental em que esses aspectos apontados passem a fazer sentido.

Dentre as limitações, aponto a confusão no entendimento de uma perspectiva pragmática desvinculada de uma perspectiva crítica. No caso em questão, a formação que essas professoras receberam, de apenas um semestre, com carga horária de 30 (trinta) horas pode não ter sido suficiente para inspirar práticas mais críticas. Esse fato tornou-se patente, sobretudo, nas propostas voltadas à questão do lixo. Tampouco o significado dos 3 Rs foi compreendido como deveria, e foram desconsiderados questionamentos importantes, como a necessidade da redução do consumo excessivo que produz o lixo, por exemplo. Consequentemente, portanto, a questão do consumismo não foi apontada na formação, nem nas práticas das professoras. Os dados apontam para uma dificuldade de as professoras

questionarem a sociedade, parecem estar mergulhadas nessa cultura consumista, na cultura das queimadas, e isso não lhes causa assombro, pois integra seu cotidiano.

Vale ressaltar, ainda, uma outra limitação que percebi. Relaciona-se ao seguinte fato: das sete professoras investigadas, (P2) e (P5) estavam com turmas de crianças de quatro anos e não de cinco anos como as demais que integram esta tese. Parece que há nas slas cuja a faixa etária é menor pouca participação das crianças durante as propostas; bem como, posso apontar que parece haver uma limitação no olhar dessas professoras, que não enxergam as potencialidades e habilidades dessas crianças menores.

Defendo, neste trabalho, uma EA que possibilite ao educando emancipar-se, posicionar-se, e, principalmente, que esteja alicerçada em um novo modo do ser humano se relacionar com o ambiente. Sendo assim, defendo a experiência estética como uma possibilidade de formar esse ser humano preparado para o desafio de "despertar a ética gerada nas vivências concretas de abertura ao mundo e à alteridade, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante" (MARIN, 2009, p. 63). Tal experiência se apresentou, com destaque, em algumas das práticas investigadas.

A pesquisa contribui a olhar para o humano do homem não como *homo*, mas como *húmus* (PONZIO, 2010a). O humano não cartesiano, pensante e superior a todos os outros seres, mas o humano que integra o universo de igual maneira com todos os outros, fecundo em suas relações, fecundo de acolhimento, de generosidade e de compaixão, o humano que se posiciona com humildade diante da vida, pois assim pode restabelecer sua humanidade. Assim observei nas práticas das professoras de Educação Infantil ao acolher suas crianças, de modo especial em P4.

A partir desta investigação, posso pensar em formações que evidenciem ainda mais o caráter crítico e o estético em propostas de EA.

O diálogo aqui proposto visa à construção de um novo rumo na relação ser humano-ser humano, ser humano-natureza. Esse diálogo possibilita, a cada um de nós, posicionarmo-nos de maneira reflexiva e consciente de cada papel, retomando que, quanto mais vozes habitarem em nós, mais dialógica será nossa consciência (FARACO, 2003). Sendo assim, corroboro o pensamento de Žižek (2011, p. 126) de que os seres humanos têm liberdade de decidir e escolher seu próprio destino, sendo a única resposta cabível para nossa eterna busca por ajuda e soluções, a de que "nós somos aqueles por quem estávamos esperando" (ŽIŽEK, 2011, p. 128-129). É preciso que assumamos a responsabilidade de responder por nossos atos, e que esses atos defendam o meio que nos rodeia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação***.** Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.).*Teoria crítica e inconformismo* – novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. pp. 7-40.

ADORNO, W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBERTO, P. G.*Educação Ambiental e Educação Infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas*. 2007. 195 f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista,Rio Claro, 2007.

ALMEIDA, A. Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins? Resultados de uma investigação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 327-342, maio/ago. 2008.Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/124/1/Como%20se%20posicionam%20os%20professores%20perante.pdf>. Acesso em: 18 dez.2016.

ALVES, R. *Educação dos sentidos e mais.* Campinas:Verus, 2005.

ARAÇATUBA [Município]. *Resolução 04*, de 02 de março de 2011. Dispõe sobre a obrigatoriedade da elaboração de portfólio individual para todas as crianças matriculadas no sistema municipal da Educação Infantil. Araçatuba: SME,2011.

ARAÇATUBA [Município]. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Fazer em Cantos*. Araçatuba: SME/Equipe de Orientação Pedagógica de Educação Infantil, 2010.

_____. [Município]. *Lei 204*, de22 de dezembrode 2009.Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências. Araçatuba: Prefeitura Municipal de Araçatuba, 2009a.

_____. [Município]. *Projeto Político Pedagógico Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba* (SME). Araçatuba:Departamento de Supervisão de Ensino, 2009b.

ARANTES, P. E. *Horkheimer e Adorno*. Vida e Obra. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica de valores. In: ARANTES, V. A. (Org.) *Educação e valores – pontos e contrapontos*. 2 ed. São Paulo: Summus, 2007. pp.17-64.

ARRUDA, V.L.V.; FORTKAMP, E.H.P. Educação Ambiental na Educação Infantil: alegrias e desafios. In: GUIMARÃES, L.B.; BRÜGGER, P.; SOUZA, S.C.; ARRUDA, V.L.V. (Orgs.). *Tecendo subjetividades em educação e meio ambiente*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.p. 141-158.

AZANHA, J.M.P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.p.39-69.

BACCI, D. de La C.; PATACA, E. M. Educação para a água. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.22, n.63, p. 211-226, 2008. Disponível em: http://periodicos.usp.br/eav/article/view/10302/11957. Acesso em: 14out.2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____ . *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo* – Conversas de 1973 com Viktor Dukavin. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BASTOS, N.; GIOVANI, F. A constituição da pesquisa e do pesquisador: questões de ética e de estética para as ciências humanas. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M.I. de (Orgs.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 205-235.

BEZZON, J.; SOARES, A. P.Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Bogotá, v. 45, n.3, p. 351-362, 2013. Disponível em: http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1478/926 Acesso em: 21 dez. 2014.

BIGLIARDI, R. V.; CRUZ, R. G. O papel da educação ambiental frente à crise civilizatória atual. *Ambiente & Educação*, v.12, n.1, p. 127-141,2007. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/download/810/299>. Acesso em: 05mai.2016.

BISSACO, C. M.*Ensinando Com Corpora:* Mediação e Interação em Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira.2010. 275f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

_____. *A constituição do professor em formação*: um trabalho colaborativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –Instituto de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo,2004.

BISSACO, C. M.;BONACHINI-MENDES;A. C.; LIMA, E. A. de.O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a Proposta "Fazer em Cantos".*Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1319-1338, 2015.

BISSACO, C. M.;MACHADO-DA-SILVA, D.; REIS, D. A. dos. Educação Infantil, Educação Ambiental e construção de valores: uma proposta de formação docente. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado De Educação Ambiental*, Rio Grande,v. 33, n 1. p. 233-255, jan./abr., 2016.

BISSACO, C. M. et al. Consumismo infantil: um olhar Bakhtiniano às ideologias veiculadas pela mídia. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado De Educação Ambiental*, Rio Grande,v.32, n 1. p. 209-228, jul./dez., 2015.

BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: c*ontribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOEIRA, S. L.Crise civilizatária & ambientalismo transetorial. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v.16 n.23,p.71-102, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23565/21424>. Acesso em: 05mai.2016.

BOILEAU, E. Y. S. Young Voices: The Challenges and Opportunities That Arise in Early Childhood Environmental Education Research. *Canadian Journal of Environmental Education*,Thunder Bay, v.18, n.1, p. 142-154, 2013. Disponível em: http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/1204/679 Acesso em: 21 dez. 2014.

BONDIOLI. A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.) *Avaliando a pré-escola*: uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

BONOTTO, D. M. B.Educação Ambiental e valores na prática de uma professora: sentidos construídos. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 22, n. 2, Ed. Especial, p. 335-36, 2015.

_____. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.

_____.*O trabalho com valores em educação ambiental*: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

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

BOWNE, M.;BROKMEIER, S. At the Zoo: Kindergartners Reinvent a Dramatic Play Area. *Early Chilhood Research & Practice*, Urbana-Champaign, v. 10, n. 2, s/p, Fall, 2008. Disponível em: http://ecrp.uiuc.edu/v10n2/bowne.html. Acesso em: 19nov.2013.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin* – dialogismo e construção do sentido. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, B.; CAMPOS, M.I.B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 15-30.

BRAGA, A. R. et al. *Educação ambiental para gestão de recursos hídricos*. Livro de Orientação ao Educador. Americana: Consórcio PCJ, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____.Ministério da Educação. *Resolução nº 2*, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL.Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece asDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 20*, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB – Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Resolução CONAMA nº 306*, de 5 de julho de 2002.Dispõe sobre os requisitos mínimos e o termo de referência para realização de auditorias ambientais. Brasília: MMA, 2002.Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=306>. Acesso em: 21dez.2014.

_____. Casa Civil.*Lei n°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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Brasília: MEC/SEF,1998b.

_____. Casa Civil.*Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal,1996.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Casa Civil.*Lei nº 8.069*, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Casa Civil.*Lei 6.938*,de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1981.Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Casa Civil.*Lei 4.771*, de 15 de setembro de 1965. Estabelece o Código Florestal Brasileiro. Brasília: Senado Federal, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4771.htm. Acesso em: 27 dez. 2016.

BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?*3.ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, Chapecó: Argos, 2004.

BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação* – bases para uma formação integral.São Paulo: Editora Ática, 1997.(Série Fundamentos, 138).

BUXARRAIS. M. R. E.Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, v.18, n.1, p. 201-227,2006. Disponível em: http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/71873/Por_una_etica_de_la_compasion_en_la_educ.pdf?sequence=1>.Acesso em: 10out.2013.

CARVALHO, I. C de M. *Educação ambiental:*a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação).

_____ . Educação e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1, 2001, Rio Claro. *Anais*...Rio Claro: EDUNESP, 2001. p. 46-56.

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pró-Posições*, Campinas, v. 13, n.1, p. 157-178, set/dez. 2002.

CARVALHO, L.M. de. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In: DALBEN, A. et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não escolares e Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-88. (Coleção Didática e Prática de Ensino*)*

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

_____ . A Educação Ambiental e a formação de professores. In: Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea).*Brasil. Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental.* Brasília: MEC; SEF, 2001. p.55-63.

CASCINO, F.*Educação ambiental:* princípios, história e formação de professores. São Paulo: Ed. SENAC, 1999.

CASTRO CUELLAR, A. de; CRUZ BURGUETE, J. L.; RUIZ-MONTOYA, L. Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza.*Convergencia*, Toluca, v. 16, n. 50, p. 353-382, ago.2009.Disponível em:<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200014&lng=es&nrm=iso>. Acesso em:21 dez. 2014.

CASTRO, L. R. de. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. de.As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. *Ciência & Educação,* Bauru,v. 10, n. 2, p. 161-171, 2004.

CORSINO, P. Trabalhando com projetos na educação infantil. In:_____. (Org.).*Educação Infantil*: Cotidiano e Políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 101-117.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. *Nos labirintos da moral*. 10 ed. Campinas: Papirus, 7 Mares, 2013.

DAVIS, C.;OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

DEGASPERI, T. C.*Educação Ambiental e Valores*: Diálogos e Sentidos Construídos nas Práticas de Professores de Ensino Fundamental. 2012. 321f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DELORS, J. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998

DENDENA, F. Propagandas de Educação Ambiental: Análise Crítica. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado De Educação Ambiental*, Rio Grande,v. 20, n.1, p. 419-437, 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3858>. Acesso em: 05mai.2016.

DESCARTES, R. *Discurso do Método; As paixões da alma*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

DRUMMOND DE ANDRADE, C. de. Da utilidade dos animais. In: _____. (Org.). *De notícias e não notícias faz-se a crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.p.147-149.

DUARTE, R.H. *História & Natureza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUHN, I. Making 'place' for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, Londres, v.18, n.1, p. 19-29, febr. 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batist. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estud. psicol.*, Natal, v. 8, n. 2, p.309-319, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf Acesso em: 21 dez. 2014.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo* – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental Enrichment*: an intervention program for cognitive modifiability - Bases Teóricas e apresentação do PEI. Glenview: Scott Foresman and Company, 1980.

FORUM GLOBAL. *Tratado sobre Consumo e Estilo de Vida.* Recife: ASPAN, Associação Pernambucana de Defesa da Natureza, 1992. Disponível em: <http://www.aspan.org.br/tratado_ongs/7-CONSUMO_ESTILO_VIDA.PDF>. Acesso em: 16 fev. 2015.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1992. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf . Acesso em: 16 fev. 2015.

FRAGA. L. A.de. Universalismo e Relativismo no Trabalho com Valores em Educação Ambiental: Construindo Sentidos. 214. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2014.

FRANCO, M. A. do R. S. Pedagogia e Prática Docente. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANTZ, W.;FIGUEIREDO, J. W.Caminhos possíveis para a edificação de uma pedagogia da cooperação a partir da responsabilidade e do cuidado. *REMEA Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande,v. 33, n.3, p. 144-160, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5806/4163. Acesso em: 09 dez.16.

FREITAG, B. *A Teoria Crítica*: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, M.T. de A. *Vygotsky & Bakhtin* - Psicologia e Educação: um intertexto. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n.2, p.3-11, 2000.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de D. Batista. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.145-158.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GARIBOLDI, A. As modalidades do saber educativo: a atividade negociada. In: BECHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). *Avaliando a pré-escola*: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003. p.81-94.(Coleção Educação Contemporânea).

GARMS, G.M.Z. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M. (Org.). *Perspectivas para a educação infantil*. Araraquara: Junqueira &Marin, 2005. p. 181-203.

GEGE - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e Contrapalavras*: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.*5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A.L.C. Da responsividade do agir. In: GEGE - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e Contrapalavras* – Constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 11-15.

GONZAGA, M. J. B. *Educação Ambiental:* um estudo de experiências em escolas municipais de Natal. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GONÇALVES, C. W.*Os (Des)Caminhos do Meio Ambiente*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GRÜN, M. Descartes, historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Orgs.). *Pensar o ambiente*: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2006. p. 63-77.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental:* a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUEDES, L.; DEPIERI, A. Educação e resistência: relato de experiência. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n.2, p. 311-324,2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a07v32n2.pdf. Acesso em: 18mar. 2013.

GUIMARÃES, M.*A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004a.

_____ . Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004b. p. 25-34.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. das M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/er/n27/a10n27.pdf> Acesso em: 05mai2016.

GUIMARÃES, P. R. de F.*Educação Ambiental e educação infantil*: relacionando ideias através da análise do brincar. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado emEducação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2003.

HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação e Realidade*, v. 30, n. 2, p.35 - 47, jul/dez. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12414/7344>. Acesso em: 10out.2013.

HONORATO, A. et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. Anais..., Caxambu: ANPEd, 2006.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 05 mai.2016.

_____ . Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, inserir p.189-205, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação*: princípios e métodos. Trad: Carlos Piovezani Filho. São Paulo, Parábola, 2006.

KINNEY, L. e WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: _____; et al (Orgs.) *Infância e Educação Infantil*. 11 ed. Campinas: Papirus 2011. p. 269-280.

_____.Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Infância, educação e direitos humanos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.51-81.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). *Infância e educação infantil*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2010. p.131-156.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas,n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LAYRARGUES, P. P. Muito Além da Natureza: Educação Ambiental e Reprodução Social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.C. de (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.p. 72-103. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/layrarguesearepoducaosocial.pdf>. Acesso em: 05 mai.2016.

_____ . O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.C. (Orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-202.

_____ . Sistemas de gerenciamento ambiental, tecnologia limpa e consumidor verde: a delicada relação empresa-meio ambiente no ecocapitalismo. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 80-88, abr./jun.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a09.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2016.

LEITE, E. da S. M.*O diálogo com as culturas de infância para o presente*: um princípio da Educação Ambiental na escola. 2004. 124f. Dissertação (Mestrado emEducação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

LESSA, A.B.C.T. Transform(ação): Uma Experiência de Ensino. In: CELANI, M.A.A. (Org.) *Professores e Formadores em Mudança*: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.79-89.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. *Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2000.

LIMA, E. A. et al. Práticas discursivas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.). *Intervenções pedagógicas e educação Infantil*.Maringá: Ed. da UEM, 2012. p.93-106. (Formação de Professores EAD, 56).

LIMA, E. A. de. *Infância e teoria histórico-cultural*: (des)encontros da teoria e da prática. 2005.261f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

_____. *Reconceitualizando o papel do educador:* o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001.159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163,jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1>. Acesso em: 5 mai. 2016.

LOGAREZZI, A. Educação Ambiental em resíduos: uma proposta de terminologia. In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). *Consumo e resíduos*: fundamentos para o trabalho educativo.São Carlos: EdUFSCAR, 2006a. p. 85-117.

_____. Educação Ambiental em resíduos: o foco da abordagem. In: In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). *Consumo e resíduos*: fundamentos para o trabalho educativo.São Carlos: EdUFSCAR, 2006b.p. 119-145.

LOUREIRO, C. F. B. Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v.9, n.1, p. 53-68, jul. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Orgs.). *Pensar o ambiente*: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2006, p. 125-137.

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

LOUREIRO, C. F. B.TOZONI-REIS, M. F. de C.Teoria Social Crítica e Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições à educação ambiental. *REMEA - Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Rio Grande,Ed. Especial, p. 68-82, jul.2016.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NOVICKI, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. In: *Caderno CEDES*, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2009.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a12v2899.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LUCCAS, Marinete Belluzzo. Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). *Educação Infantil*: muitos olhares. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-53.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARIN, A.A. A Percepção no *Logos* do Mundo Estético: Contribuições do Pensamento de Merleau-Ponty aos Estudos de Percepção e Educação Ambiental. In: *Interacções*, Lisboa, v.5, n.11, p. 48-66, 2009.

_____ . A. A. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, v. 2 n. 2, p. 11-27, nov. 2007. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30027. Acesso em: 10 out. 2013.

MARIN, A. A; OLIVEIRA, L. C. B. de. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas.*REMEA - Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v.15, n.1, p. 196-210, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2935>. Acesso em: 17 ago. 2013.

MEDVIEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2010.

MEYER, M. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea). *Brasil*. Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001. p.89-92.

MILANI, J. F.; GUIDO, L. de F. E.; BARBOSA, A. A. A. Educação Ambiental a partir do resgate dos quintais e seu valor etnobotânico no Distrito Cruzeiro Dos Peixotos, Uberlândia, MG. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 1-32,jul. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/7260/7263>. Acesso em: 20 out. 2016.

MINAYO, M.C.S. (Org.) *Pesquisa Social:* Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes. 1993.

MIOTELLO, V.; MOURA, M.I. de. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: GEGE - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e Contrapalavras* – Circulando Pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 49-65.

MULDER. K.F. Don't preach. Practice! Value laden statements in academic sustainability education.*International Journal of Sustainabilityin Higher Education*, Hamburgo, v.11, n.1, p.74-85, 2010.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.) *Infância e Educação Infantil*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2011. p.243-268.

MUSSARELLI, F. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. In: GEGE - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e Contrapalavras* – Constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 36-44.

NOGUEIRA, N. R.*Interdisciplinaridade Aplicada*. São Paulo: Érica, 1998.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.2, p. 71-89, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, T. L. de F.; VARGAS, I. A. de. Vivências Integradas à Natureza: por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos. In: *REMEA*, v. 22, n.1, p. 309-322, jan./jul. 2009.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.35-42.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OTALARA, A. P.*O tema água em livros didáticos de ciências de primeira a quarta séries do ensino fundamental*. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro,2008.

PARDO-DÍAZ, A. *Educação ambiental como projeto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAYÁ-SÁNCHEZ, M. Naturaleza de lós valores. In: OLIVEIRA, M.J.; FERREIRA, N.A. (Orgs.) *Educação e democracia*: fundamentos teóricos para uma abordagem de valores. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 41-64.

_____. Educación en valores para una sociedad abierta y plural – aproximación conceptual. 2 ed. Bilbao: Editora Desclée de Brower, 2000.

PESSANHA, J. A. M. *Descartes* – Vida e Obra. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (ColeçãoOs pensadores).

PIROLI, E. L.; SANTOS, V. R. Educação ambiental aplicada como instrumento de integração universidade-sociedade: experiências em Rosana-SP. *Revista Ciência em Extensão.*, Assis, v.6, n.1, p.138-151, 2010.

PONZIO, A. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. Trad. Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, A. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. Tradução Miotello et al.São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____ . Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. ***In***: BAKHTIN, M.; Volochínov, V.N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução Miotello et al. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 7-57.

_____ . *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Encontros de Palavras* – o outro no discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

POSSENTI, S. Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. (Org.).*Linguagem e Diálogo* – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003. p. 7-9.

PUCCI, B. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: Ontem e Hoje. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo* – novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 41-55.

_____ . Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org.) *Teoria crítica e educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2 ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 1994. p. 11-58.

PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.N. Apresentação Teoria Crítica e incoformismo: novas perspectivas de pesquisa. In: _____ . (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo* – novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 1-5.

PUIG, J. M. *Práticas Morais* – uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

_____ . *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.

_____ . *Ética e valores*: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004.p. 115-140.

REIGADA, C.; TOZONI-REIS, M. F. de C.Educação Ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação.*Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/01/pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

REIGOTA, M. *Coleção primeiros passos nº 292; O que é educação ambiental*. 1. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, A. L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet:* considerações sobre a mediação entre teoria prática no processo de aquisição da escrita. 2004.123f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RIBEIRO, A. E. M. As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural. 2009, 181f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

RIBEIRO, M. de S. L.; PROFETA, A. C. N. A. Programas de educação ambiental no ensino infantil em palmeiras de goiás: novos paradigmas para uma sociedade responsável. In: *REMEA*,Rio Grande, v.13, n. 1, p.125-139,jul./dez. 2004.

RINALDI, C. A escuta visível. I Taccuini, n°. 7, maio de 1996 (tradução de Suely Amaral Mello para uso em sala de aula).

ROCHA, A. G. da S.; GHENO, S.; GONÇALVES, F. C. L.; DAL-FARRA, R. A. Educação infantil. Articulando a produção de desenhos com a educação ambiental em uma escola comunitária do sul do Brasil. *Revista Ibero-americana de Educación*, v.72, n.1,p. 183-206, 2016. Disponível em: <http://rieoei.org/index.php>. Acesso em: 10 dez. 2016.

RODRIGUES, C. Educação Infantil e Educação Ambiental: Um Encontro das Abordagens Teóricas com a Prática Educativa. *REMEA*, Rio Grande,v. 26, n.1, p. 169-182, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p.232-257, out. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf. Acesso em: 15mar.2013.

RONDON, R. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTORIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B. (Orgs). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba: UNIMESP; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 217-225.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.63-78.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

RUFFINO, S. F. *A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP*. 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SALI, G.et al.An Analysis of pre-school children's perception of schoolyard through their drawings.*Procedia* - Social and Behavioral Sciences, Moscou, v. 116,p. 2105-2114. 2014. Disponível em: http://ac.els-cdn.com/S187704281400545X/1-s2.0-S187704281400545X-main.pdf?_tid=329d9236-cba1-11e4-8678-00000aab0f27&acdnat=1426485572_80081279ae35a1b0c2598597e221a88b. Acesso em: 21 dez. 2014.

SANTANA, L.C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED,inserir n. do evento,2005, Guaratinguetá. *Anais.* , PBL Tech - Project Based – Learnig and New Technologie 2005. p.1-14.

SANTOS, A. P. dos; LEONOR, M. F. F. Recreação/Educação Infantil: transição e frutos. In: KRAMER, S.et al. (Orgs.) *Infância e Educação Infantil*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2011.p.203-223.

SÃO PAULO. [Estado]. *Orientações Curriculares*: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas para Educação Infantil. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SARMENTO, M. J.Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas,v. 26 n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. et al.(Orgs.).*Educação Ambiental*: Pesquisa e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 17-44.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica* – primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 45,p.422-590, set./dez.2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf. Acesso em:15 mar. 2013.

SCHENEUWLY,B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, v.9, n.4, p. 281-291, 1994.

SEVERINO, A. J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (Org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006a. Disponível em: http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%208%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____ . A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____ . Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p.65-71, abr./jun. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

SILVESTRI, K. V. T. Ideologia nas discussões de 1927 a 1930: O Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem. In: GEGE - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e Contrapalavras* – Circulando Pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 79-88.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas psicol.* [online], Ribeirão Preto, v.1, n.1, p. 7-15, 1993.Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a03.pdf> Acesso em: 10 set. 2012.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin* – conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 11-36.

SOUZA, R. F. de. Formação de valores socioambientais: uma experiência em Educação Ambiental. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) –Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

TEROSSI, M. J.; SANTANA, L. C. Educação Ambiental no Brasil: fontes epistemológicas e tendências pedagógicas. In: *REMEARevista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 24, n.1,p.341-356, jan./jul. 2010.

TOMÉ, M. F.*A educação infantil foi para a escola, e agora?*Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

TONUCCI, F.*Quando as Crianças Dizem*: Agora Chega!Porto Alegre: Artmed, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. de C.*Educação Ambiental*– natureza, razão e história. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2007. p.1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf>Acesso em: 10 out. 2013.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.R. (Orgs.). *Educação na diversidade*: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: MEC-SECAD/UNESCO, 2007.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 304-318, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____.*A Formação Social da Mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luís Siveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. Tradução João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WILLIANS, M.;BURDEN, R. *Psychology for language teachears*: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 11-19.

YAMAGAMI, B. S.*Educação Ambiental e o trabalho com valores*: limites e possibilidades para a elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas. 2012. 64f. TCC (Graduação emCiências Biológicas) -Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

ZABALZA, M. *A qualidade em educação infantil.*Tradução de B. A. Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ŽIŽEK, S. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Apresentação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs). *Ensaios Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 7-12.

ANEXO 1 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL[59]

"A temática ambiental e a construção de valores na Educação Infantil"

Nome: _____data:_____

Turma envolvida:
Ex: Etapa 2.

Conteúdo-tema escolhido/Justificativa (justificar relevância):
Ex: Coleta de óleo usado....

Duração:
Ex: durante uma semana na primeira hora do dia, totalizando 5 horas de atividade...

Eixos do conhecimento abarcados:
Ex: Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade.

Descrição das atividades:
Ex: Leitura compartilhada do livro "Duelo das fadas". .....

Objetivos das atividades propostas:
Ex: Compreender a importância da redução do consumo e reciclagem do óleo usado para o meio ambiente e para a saúde humana.

Metodologia empregada (descrever recursos utilizados):
Ex: Por meio da leitura em roda de um livro infanto-juvenil sobre o tema: "Duelo das fadas", discutiremos tanto entre as crianças, como por questionamentos levantados por mim a fim de chegar à compreensão do texto. Também, farei questionamentos às crianças sobre alimentação saudável, propondo e registrando lista coletiva de alimentos saudáveis e não saudáveis. As crianças, por sua vez, terão a possibilidade de expor suas dúvidas sobre a leitura, bem como de expressar oralmente suas opiniões sobre o tema.

Critério de Avaliação
Ex: A partir da observação constante da participação das crianças nessas atividades planejadas, responder se você conseguiu alcançar sua meta. Avalie o trabalho individual e o trabalho em grupo e qual o conhecimento adquirido por suas crianças durante as atividades.

Bibliografia utilizada:
Ex: CARVALHO, L.M. ATemática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C. LOGAREZZI, A. (Orgs). *Consumo e resíduos:* fundamentos para um trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p.19-41.

[59] O texto das professoras passou por copidescagem, para não expor eventuais erros e para facilitar a leitura, a edição não compromete o conteúdo autoral.

ANEXO 2 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL (P1)

“A temática ambiental e a construção de valores na Educação Infantil”

Nome: (P1) data:16/11/2015

Turma envolvida: Etapa 2.

Conteúdo-tema escolhido/Justificativa (justificar relevância):

“REDUZIR, RECICLAR E REUTILIZAR SEMPRE”

Coleta de lixo e separação do material para reciclagem, pois no mundo em que vivemos necessitamos adquirir hábitos de REDUZIR, REUTILIZAR E RECICLAR (3Rs). É de suma importância a conscientização da preservação do Meio Ambiente para nossa vida e todos os seres vivos, afinal, vivemos nele e precisamos que todos os seus recursos naturais sejam sempre puros. A conscientização quanto a essa preservação deve iniciar cedo, pois é muito mais fácil fazer as crianças entenderem a importância da natureza e quando esse ensinamento seinicia logo, elas com certeza vão crescer com essa ideia bem formada.

Um fator primordial para a preservação do meio ambiente é a reciclagem, pois através dela é possível tirar do meio ambiente coisas que levariam décadas para desintegrar. As crianças começam a aprender a importância da reciclagem na escola através de diversos projetos. As aulas de arte são muito boas para fazer essa iniciação, pois é possível criar coisas incríveis com materiais recicláveis e, com isso, as crianças já vão aprendendo muito sobre o assunto e com certeza vão crescer um adulto melhor. A criançada assimila rapidamente as informações e se elas passarem a entender que a reciclagem pode ajudar em mais de 50% na preservação, elas com certeza vão ajudar muito no futuro. Vale salientar que desenvolveremos nossas atitudes de forma interdisciplinar, priorizando todos os eixos temáticos.

Duração: durante uma semana na primeira hora do dia, totalizando 5 horas de atividade.

Eixos do conhecimento abarcados: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Artes Visuais.

Descrição das atividades:

Exibição de vídeos:Turma da Mônica - Um Plano para Salvar o Planeta (Especial de férias 2011); filme “É preciso reciclar - Turma da Mônica”, Dicas sustentáveis para sala de aula, reciclagem do lixo.

Literatura: O saci e a reciclagem do lixo

Leitura do livro pela professora e pelos alunos.
Roda de conversa sobre o lixo, a reciclagem, reutilização e a redução de consumo.
Coleta de lixo em volta da escola; visita à cozinha da escola.
Separação do lixo que pode ser reciclável e reutilizado.
Cartaz feito pelos alunos: através de desenhos os alunos farão uma lista dos produtos recicláveis e os que podem ser reutilizados.
Lista de produtos que podemos reduzir o consumo.
Fabricação de brinquedos com esses materiais.

Objetivos das atividades propostas:
Compreender a importância da redução do consumo, da reutilização e da reciclagem para a saúde humana.
Levar a criança a valorizar o meio ambiente e identificar-se como parte integrante e agente de promoção do desenvolvimento sustentável.
Se reconhecer como agente de promoção do desenvolvimento
Refletir sobre nossas atitudes no dia a dia.
Produzir brinquedos e outros objetos através do lixo que não é lixo.
Incluir, no dia a dia dos alunos, uma lista de atitudes benéficas para com o meio em que vivemos.
Utilizar os brinquedos desenvolvidos em sala de aula nos momentos lúdicos a eles proporcionados.

Metodologia empregada (descrever recursos utilizados):
Por meio dos vídeos apresentados sobre o tema: Turma da Mônica - Um Plano para Salvar o Planeta (Especial de férias 2011), É preciso reciclar - Turma da Mônica, discutiremos tanto entre as crianças, como por questionamentos levantados por mim, a fim de chegar à compreensão dos vídeos assistidos. Também farei questionamentos às crianças sobre a separação, a reutilização e a reciclagem do lixo, propondo e registrando lista coletiva de materiais recicláveis, materiais que dá para reutilizar, levantar possíveis problemas ambientais vividos pela comunidade (lixos jogados pelas ruas, desperdício de água, queimadas, matérias recicláveis que podemos reutilizar: garrafas, sacolas etc.) e pensar, junto com as crianças, formas de resolver os problemas, desenvolver uma atividade na qual será solicitado aosalunos que façam um desenho, retratando o que podemos fazer no dia a dia para salvar nosso planeta.

As crianças, por sua vez, terão a possibilidade de expor suas dúvidas sobre o tema apresentado, bem como de expressar oralmente suas opiniões. Também, será proposto às crianças que tragam lixo de casa para auxiliar a fixação da aprendizagem, através da separação do material que vai para reciclagem.

Através desses materiais, as crianças irão assimilar informações sobreo lixo que pode ser reaproveitado e aquele que podemos reduzir o consumo, como por exemplo: garrafas pet de garrafas retornáveis, e algumas embalagens desnecessárias. Como produto final, as crianças irão produzir brinquedos com materiais recicláveis.

Critério de Avaliação

Durante todo o processo de aprendizagem, a partir da observação constante das crianças nessas atividades planejadas, será feita avaliação ao longo do projeto, observando o cumprimento de etapas e crescimento individual e da equipe.

Bibliografia utilizada:

TROCANDO ideias [blog online]. http://trocandoideiaspedag.blogspot.com.br/2012/05/projetomeio-ambiente-educacao-infantil.html

CARVALHO, I. C. M. de.*Educação Ambiental*: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

VALLE, C. E.*Qualidade ambiental*: como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira, 1995.

TEIXEIRA, L. S. C. Educação Ambiental e Reciclagem do Lixo: exercício de cidadania. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. *Anais*...Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-6. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Meio/Meio26.pdf. Acesso em:30 dez. 2016.

ANEXO 3 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL[60] (P2)

Nome: P2 **Data : 16/11/2015**
Turma envolvida: Etapa 1 – B

Conteúdo-tema escolhido / Justificativa (justificar relevância):
Reconhecer a importância da água para a nossa vida e para o nosso corpo.
Mostrar os lados negativos e positivos da ação do homem no meio ambiente.
Fazer os alunos perceberem que, com gestos simples, é possível fazer muito pelo meio ambiente e ainda economizar (a necessidade de economizar água).

Duração: Durante um mês, uma hora por dia.

Eixo dos conhecimentos abarcados: Linguagem Oral e Escrita – Matemática – Natureza e Sociedade – Artes Visuais – Música.

Descrição das atividades:
O desenvolvimento desse projeto foi inspirado nas sugestões do portal da ONG Pra Gente Miúda. Iniciaremos com roda de conversa para averiguar o conhecimento dos alunos sobre o tema. De onde vem a água? Como ela se transforma? Quais as características da água nos seus ciclos? Como se formam as nuvens e porque elas são diferentes? Como a água chega em nossas casas? Solicitar à turma que observe se há um riacho, rio, lagoa, próximos da sua casa ou da escola.

Objetivo das atividades propostas:

Valorizar a água como fonte de vida.
Conhecer o ciclo da água na natureza e a sua relação com a vida.
Compreender que as suas atitudes são muito importantes para a preservação do meio ambiente.
Valorizar a preservação da água, como bem precioso da natureza.
Valorizar a vida em sua diversidade e, também, a preservação do meio ambiente.
Compreender a importância da coleta e do tratamento de água e de esgoto para a promoção e manutenção da saúde.
Reconhecer a importância da água para a vida e para ahistóriados povos, mostrando como a água é essencial para manter a vida e é determinante para a organização das sociedades.
Desenvolver, nos alunos, a responsabilidade pela conservação do meio ambiente, responsabilidade esta, que não é só dos ecologistas, mas de cada um de nós, cidadãos e educadores (GENTE MIÚDA, 2015).

Metodologia empregada (descrever recursos utilizados):
Iniciaremos o projeto conversando com os alunos, para registrar o que eles já sabem sobre o tema e a relação que estabelecem com sua vida. Estimulareia turma a participar e registrarei os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema proposto: "Os ciclos da água".
Contar a história 'A gotinha PlimPlim' e fazer a recontação da história. Trabalhar o assunto, levantando a curiosidade dos alunos sobre o tema. Trabalhar com fantoches da gotinha, ilustrar um livrinho e desenhar na sala de aula. Ilustrar e comentar os desenhos da história. Exibição do desenho em sala de aula.

[60] Projeto

História:

1 - A gotinha PlimPlim, vivia numa nuvem junto com milhões de outras gotas, lá ela era muito feliz.

2 - Um dia um vento forte soprou e a gotinha não conseguiu se segurar e caiu, como uma chuva fininha e fresquinha.

3 - Ela caiu sobre um jardim cheio de flores coloridas e ficou maravilhada com tanta beleza.

4 - Deslizando sobre o girassol, descobriu que era ela que trazia parte do alimento das plantas e ficou muito feliz por ajudar.

5 - Escorregou pelo caule até chegar à raiz, lá ela recebeu todos os agradecimentos que merecia e até tirou uma soneca na terra fofa.

6 - No outro dia, o sol apareceu bem forte.

A gotinha se transformou em vapor e subiu novamente para o céu, formando uma nuvem muito bonita. Ela sentiu-se feliz por ter cumprido a sua missão na terra.

Critério de Avaliação

A avaliação será feita através de observação e registro das falas dos alunos sobre o que aprenderam acerca da importância da água em nossas vidas. Faremos anotações também do comportamento em relação à conscientização e preservação da água no dia a dia.

Referências

GENTE MIÚDA. *Projeto para o dia da água.* Portal da ONG Pra gente Miúda. Disponível em: http://www.pragentemiuda.org/2014/03/projeto para o dia a dia da água.html. Acesso em 31 dez. 2016.

ANEXO 4 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL (P3)

Nome: P3

Turma envolvida: Etapa 2.

Conteúdo-tema escolhido / Justificativa (justificar relevância): Reciclagem

Duração: 1 dia

Eixos do conhecimento abarcados: Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade.

Objetivo das atividades propostas:
Identificar os tipos de lixo que podem ser reciclados.
Diferenciar os tipos de lixo produzidos.

Metodologia empregada
DVD turma da Mônica "Para salvar o planeta"

Desenvolvimento
1ª etapa
Na roda de conversa, a professora perguntará para as crianças se elas sabem o que é reciclagem. Discutiremos o tema entre as crianças, e será questionado pela professora se eles sabem quanto lixo produzimos.

2ª etapa
Nessa etapa, é importante que as crianças possam refletir um pouco mais sobre a produção de lixo. Pode-se solicitar que os pequenos tragam de casa a produção de um dia de lixo. Mas é preciso tomar cuidado nessa solicitação, pois as crianças podem querer trazer qualquer tipo de lixo. Oriente sua turma e os pais das crianças para que separem somente resíduos inorgânicos, como as embalagens, sem arestas cortantes e que não apresentem perigo às crianças.
Quando esses resíduos forem trazidos, as crianças poderão manuseá-los livremente, enquanto a professora observará se brincam com o lixo e os modos como o fazem.Aos poucos, a professora conduzirá a brincadeira para que a turma classifique os tipos de embalagens e lance perguntas, para quepercebam que a quantidade de lixo trazida pelas crianças muda, de acordo com os hábitos familiares.

3ª etapa
A professora fará um convite para a mãe de uma aluna que trabalha com materiais recicláveis; em sala, ela fará uma exposição de seus materiais, as crianças poderão manipular os materiais. Nessa oportunidade,a professora deverá explicar sobre a produção do lixo nas cidades e sobre a necessidade de se reduzir esta produção.
As crianças serão convidadas a comentar o assunto e a rever a maneira como lidaram com o lixo: um bom exemplo é o das folhas para desenhos. As crianças adoram desenhar e, na maioria dos casos, desenham apenas em uma das faces do papel. Orientá-las a utilizar a outra face pode ser uma boa sugestão.

4ª etapa
Nesse momento, as crianças farão um porta-doces com rolo de papel higiênico, para lembrança de natal.

Avaliação
É importante perceber que a avaliação objetiva que as crianças incorporem, a partir da etapa da Educação Infantil, a questão da reutilização do lixo e as formas corretas dedestinação.

Referências

MUHLPOINTNER, M. D. *Quanto lixo produzimos*. Portal Nova Escola Clube [online]. Disponível em: http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/quanto-lixo-produzimos. Acesso em: 31 dez. 2016.

ANEXO 5 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL (P4)

P4 - 16-11-2015

Turma envolvida: Etapa II.

Conteúdo-tema:

Desde os primeiros anos de vida, o ser humano vem construindo o seu pensamento. Quando mais cedo a criança vivencia experiências que estimulem o respeito, a harmonia e o amor pelo meio ambiente, melhores adultos estarão sendo formados, capazes de transformar e modificar o mundo em que estão inseridos.

Desse modo, o trabalho com pequenos insetos e seu habitat natural, características do ambiente em que a criança vive, constituem temas importantes a serem desenvolvidos pela instituição de Educação Infantil.

A disciplina de ciências, assim como o cuidado com o meio ambiente, não devem sertemasensinados/aprendidos apenas no Ensino Fundamental. A natureza, o gosto pelo cuidado da terra e a "magia" que se esconde no simples desabrochar de uma flor devem sersensações estimuladas desde a primeira infância.

Para Gadotti (2010,apud GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p.3883):

> Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmo de todo mundo natural. Nele encontramos forma de vida, recursos de vida. Processo de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade da Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, transformação, da renovação.

É fundamental proporcionar às crianças vivências enriquecedoras, a partir da mediação de formas sistemáticas e prazerosas.

Ao participar ativamente do processo de transformação do espaço as crianças demonstram cuidado e consciência, no sentido de serem os "cuidadores de plantas", pois ao entrarem em contato com a terra o interesse e a alegria se tornam visíveis.

Dessa forma, a relevância do trabalho com bichinhos de jardim e plantio de plantas e árvores norteia as atividades propostas para esse trabalho.

Duração: De início, o trabalho terá duração de um bimestre, durante o horário de aula, sendo desenvolvido juntamente com os outros eixos de trabalho da instituição.

Eixos do conhecimento abarcados: Os eixos do conhecimento abarcados com o trabalho serão voltados para a área de Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Arte.

Descrição das atividades:

Apresentação do filme "Vida de Inseto".

Leitura dos Livros:Diário de uma Minhoca, Tatu Balão, Poesia de bichos, A cigarra e a formiga.

Poemas:A formiga – Vinicius de Moraes, Leilão de Jardim – Cecília Meireles, Música: Natureza Distraída – Toquinho.

Registros semanais: orais e gráficos.

Objetivos das atividades propostas:

- Explorar os cinco passos de uma investigação científica: observação, registro, questionamento, experimentação e conclusão.
- Conhecer e compreender a importância dos espaços verdes para os seres vivos.
- Conhecer o modo de vida e as características de alguns pequenos animais (minhocas, insetos etc.).
- Pesquisar em diversas fontes, como livros, revistas, jornais, internet etc.
- Conhecer e observar características no ambiente em que está inserida.
- Conservar e cultivar pequenas plantas.

Metodologia:

Dando início ao projeto, as crianças assistirão ao filme "Vida de Inseto". Após a apreciação em roda de conversa,serão propostas algumas perguntas norteadoras.

- Sobre o que fala o filme?
- No filme aparecem muitos animais, vocês conhecem algum deles? Gostaria de falar quais aparecem?
- Qual a importância das formigas para o meio ambiente?
- Há outros insetos no filme?
- Aranha é inseto? (Não, é um aracnídeo).
- Há outros animais que aparecem no filme que não são insetos? (tatu-bola).
- Onde as formigas vivem?
- Todas as formigas eram iguais?
- Como elas se organizavam/dividiam no formigueiro?
- Elas trabalham sozinhas?
- O que comiam?
- Para que serviam os alimentos que coletavam?

De posse do levantamento das perguntas, será proposto às crianças um passeio pelas dependências da escola para observar o ambiente, as plantas e se existem alguns animais.

> Através do diálogo com o outro e suas interações com leituras, interpretações, e análises de diferentes saberes, constroem-se conhecimentos, sendo esses mais amplos e com um saber coletivo, buscando sempre uma melhor compreensão de seu ambiente. Diante do exposto, a Educação Ambiental está "voltada para proteção do meio ambiente, uso dos recursos não renováveis, e à sustentabilidade" (VOLTANI; NAVARRO, 2012, apud GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p.3885).

Nas palavras de Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014, p.3884): "A Educação Ambiental deve ser crítica, no sentido de repassar as informações que provoquem e instiguem os alunos, para criar-lhes sentimento de relação com o seu meio, e então conscientizá-los para a transformação social".

Após a observação dos espaços e a análise do que foi observado, será propostoàs crianças o plantio de pequenas plantas (será realizada, previamente, uma pesquisa pela professora, para obtenção de informações sobre quais plantas podem ser plantadas em pequenos espaços), nos espaços ociosos da escola e em pequenos potes trazidos pelas crianças.

Em seguida, o registro gráfico do que foi observado, do que foi plantado e como foi plantado, para a futura comparação com os demais registros que serão realizados durante todo o trabalho.

> Embora a escola não seja a principal responsável pelo processo de produção do saber, ela está comprometida com a distribuição do conhecimento historicamente acumulado. É necessário, portanto, que cumpra com clareza e determinação este papel que lhe é específico e singular quando se trata de formação humana (HORN, 2008, apud GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p.3889).

A instituição irá trabalhar com a formação de valores e atitudes que favoreçam a adoção de novos comportamentos e hábitos pró-ambientais, pois na Educação Infantil a contribuição para a gestão ambiental e respeito para com o meio ambiente e a biodiversidade tem papel fundamental para a formação dos pequeninos.

Durante o trabalho de:observação, registro, questionamento, experimentação, serão feitasvárias assembleias, com registros orais e gráficos, para nortear os próximos passos do trabalho, algumas perguntas norteadoras serão necessárias:

- Como está o crescimento das plantas?
- Qual planta cresceu mais?
- Alguma planta morreu?
- Vocês viram algum inseto perto das plantas? E formigas?

> [...] desenvolver uma população que seja consciente e bastante preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos(MARCATTO, 2002 apud GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p.3885).

> É no ambiente sistematizado que os indivíduos adquirem conhecimentos, e vão além da escola, ou seja, que é necessário para viverem na sociedade. Um desses componentes existentes é a relação do meio ambiente com o ser. Neste sentido, o ensino de Educação Ambiental deve proporcionar que o aluno compreenda o seu pensar e fazer, o agir e o refletir, a teoria e a prática, direcionando-os para a participação (PEDRINI, 1997 apud GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p.3886).

Após o levantamento sobre questões discutidas em rodas de conversa, as crianças serão indagadas sobre a importância da conservação do meio ambiente e dos espaços verdes, não só para os seres humanos, mas também para os pequenos bichinhos.

Como finalização será proposto às crianças o plantio de uma árvore, ficando como marco da passagem das crianças pela instituição de Educação Infantil, pois o trabalho será desenvolvido pela turma de Etapa II, que, no próximo ano, mudará de escola.

> Consideramos que a principal função do trabalho com o tema “Meio Ambiente” é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade (LOUREIRO, 2004 apud GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p.3906).

Critério de Avaliação

A avaliação será realizada ao longo de todo o processo, e deverá ser considerado: o interesse, a participação, o envolvimento, a interação e reflexão em grupo, a comparação entre o resultado do experimento e das hipóteses iniciais, bem como as falas, as observações e as conclusões realizadas pelas crianças após cada uma das atividades.

Referências

- CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURA – CDCC. ***Explorações em ciências na educação infantil.*** São Carlos: CDCC, 2005.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A.M. Educação ambiental: a importância desse debate na Educação Infantil. *Remoa*, v.13, n.5, p.3881, dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/14958/pdf. Acesso em: 31 dez. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v 1,3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARTINS, N. A Educação Ambiental na Educação Infantil. 2004. 50 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ANEXO 6 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL (P5)

Nome: P5 **Data: 16 de novembro de 2016.**

Turma: Essas atividades serão desenvolvidas com a turma da Etapa 2.

Conteúdo-tema escolhido/Justificativa (justificar relevância): Animais Domésticos Selvagens.

Justificativa:
Existem várias espécies de animais na natureza que em muitos casos, só conseguimos vê-los pela televisão, internet, livro, fotos etc.
Esse assunto desperta o interesse natural das crianças, levando em conta que, geralmente, já possuem determinado contato com algum animal, principalmente os de estimação, uma vez que, os animais têm uma importante presença em seu cotidiano.
Tendo este interesse em foco, vamos conhecer as diferentes espécies de animais e verificar como eles são e como é a sua vida no seu habitat natural ou doméstico e também as diferenças entre os animais selvagens (silvestres) e domésticos, ressaltando a importância de cuidar bem dos que são domésticos e respeitar e proteger os que ainda vivem na natureza.

- **Duração:** Atividades realizadas durante uma semana.

- **Eixos de conhecimento abarcados:**
- Linguagem Oral e Escrita
- Natureza e Sociedade
- Matemática
- Música
- Artes Visuais
- Movimento.

- **Descrição das atividades:**
- Roda de conversa sobre as diferenças de animais domésticos e selvagens, sobre a importância dos animais para a Sociedade, sobre o habitat de cada animal e sua alimentação.
- Leitura compartilhada dos livros: " A amizade custa pouco", da autora Gessy Carísio de Paula. "Os animais do mundinho", de Ingrid Biesemeyer Bellinghusen. "A arca de ninguém", de Mariana Caltabiano.
- Lista de palavras com os nomes dos animais. Exploração das letras iniciais e finais de cada palavra.
- Confecção de dobradura de um cachorro.
- Assistir ao DVD "A dama e o vagabundo" que enfoca a diferença de um cachorro cuidado e de um que vive na rua.
- Confecção de um gráfico com os animais domésticos preferidos das crianças.
- Criação de desenho.
- Colocar em ordem alfabética o nome dos animais.
- Ouvir e Apreciar o CD de Vinícius de Moraes: " A Arca".

- **Objetivos das atividades propostas:**

Estabelecer as diferenças existentes entre os animais domésticos e selvagens.
Reconhecer a importância da correta alimentação para a saúde animal.
Identificar as utilidades dos animais para os seres humanos.

Demonstrar atenção e interesse nas atividades que envolvam leitura realizada pela professora.
Reconhecer os animais.
Respeitar e valorizar os animais.
Desenvolver linguagem oral e escrita por meio da escrita dos nomes dos animais e classificação dos animais através da ordem alfabética.
Apreciar músicas infantis.
Socializar-se por meio de brincadeiras.
Desenvolver criatividade.

- **Metodologia empregada (descrever recursos utilizados).**

- A professora, antes de receber os seus alunos, espalhará pela sala imagens de animais selvagens, e colocará a música da Xuxa – "zoológico"para que os alunos ouçam e cantem, visando que percebam os nomes dos animais citados na canção.
- Depois de uma roda de conversa,a professora perguntará aos alunos: quais animais silvestres e domésticos eles conhecem, o que sabem sobre os animais. Colherá o que os alunos sabem, explicará para as crianças a diferença entre os animais domésticos que são aqueles que não vivem mais em ambientes naturais e tiveram seu comportamento alterado pelo convívio com o homem e animais silvestres (ou selvagens) que são aqueles que vivem ou nascem em um ecossistema natural – como florestas, rios e oceanos. Dará exemplos de animais domésticos como os cavalos que são animais domésticos e dependem dos homens para alimentação e abrigo e que existem animais silvestres nativos (brasileiros) como o lobo-guará, onça-pintada, mico-leão-dourado, piranha, boto, curió, papagaio e capivara e exóticos (de outros países) como leão, tigre, elefante, pavão, canguru e outros animais que não fazem parte da fauna brasileira.
-Após a roda de conversa,a turma faráumgráfico dos animais domésticos que cada um possui.
- Realização da leitura do livro "Os animais do mundinho".
- Depois da leitura, cada criança irá desenhar em um painel coletivo o seu animal de estimação ou de sua preferência.
- Em uma folha fará a escrita espontânea do nome de alguns animais, que poderão ser escolhidos pela professora ou pelas crianças.
- Utilizando fichas com as imagens e seus respectivos nomes, explicarei para as crianças que as mesmas terão que ordenar os mesmos em ordem alfabética.
- Em outro momento, realizarei a leitura do livro " A Amizade custa pouco", que fala da amizade de um cachorro doméstico e um gato de rua.
- Noutra etapa, faremos, junto com as crianças, a dobradura do cachorro; o rostinho do cachorro será coladoem uma folha e as crianças, usando sua criatividade, completarão as partes que faltam.
- Lista de palavras dos animais domésticos que as crianças possuem, cada criança fará a sua lista, praticando a escrita.
- Leitura do livro "Arca de ninguém". Depois da leitura, lista dos animais que entraram na arca e trabalhar a letra inicial e final e, também, a quantidade de letras de cada palavra.
- Ouviremos o CD de Vinícius de Moraes "A Arca" e cantar as músicas conhecidas pelas crianças.
- Em um espaço aberto, realizaremos a brincadeira com garrafas PET, figuras de animais e uma bola. Um aluno de cada vez jogaráa bola, primeiro com a mão depois com o pé, observará que animal é representado na garrafa derrubada e dirá o nome do animal e com que letra se inicia.
- Assistiremos o filme "A dama e o vagabundo", que conta a história de uma cachorra doméstica e um cão de rua.

- Em uma roda de conversa, verificaremos se as crianças compreenderam que os animais domésticos necessitam do homem para se alimentarem e sobreviverem, e que muitos animais servem para nos alimentar ou realizar atividades, mas que mesmo assim devemos respeitar e valorizar os animais.

- **Critério de Avaliação**

A avaliação será individual considerando a participação e interesse de cada criança em cada atividade.
Será observado se as crianças interiorizaram a importância dos animais para o homem e o respeito e cuidados que devemos ter pelos animais domésticos e selvagens.

Referências

PAULA,G. C. de. *A Amizade custa pouco*. São Carlos: Minas Editora, 2008.

BELLINGHUSEN, I. B.*Os animais do mundinho*. São Paulo: Editora DCL, 2010.

CALTABIANO, M.*A arca de ninguém*. São Paulo: Spicione, 2008.

ANEXO 7 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL (P6)

PROJETO: UM NOVO OLHAR SOBRE A NATUREZA AO MEU REDOR A IMPOTÂNCIA DAS ÁRVORES FRUTÍFERAS
P6

INTRODUÇÃO

Vale ressaltar que:

> Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo fazendo perguntas e procurando respostas para elas. Vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que a cerca (BRASIL, 1998, p.163).

O conhecimento só se viabilizará quando for permitida à criança a leitura do mundo, por meio da observação, da exploração e da manipulação dos componentes de sua sala de aula, sua escola, sua casa, enfim, do seu meio. Segundo o RCNEI (1998): "A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vivem, a relação entre os seres humanos e a natureza é um importante aprendizado para a criança", e, saliento que, principalmente no que concerne à formação de uma"consciência ecológica e uma postura responsável diante da vida". Atuar em seu espaço cotidiano (GADOTTI, 2000) ou mesmo tomar conhecimento de determinados fatos que demonstrem a atuação do homem no meio, pode ajudá-la a construir conceitos importantes de passado, presente, causa e efeito. E assim dará início ao gradativo processo de compreensão histórico-social. Porém, é notório que, atualmente, as crianças cercadas pelos estímulos audiovisuais, brinquedos de todos os tipos e que fazem coisas "extraordinárias" parecem limitar-se ao mínimo do que elas podem produzir, fazendo com que percam a percepção em contemplar, principalmente, as belezas naturais. Partindo da curiosidade nata da criança pequena, utilizando o meio natural em que ela está inserida, contando com a participação de seus familiares,o que torna as atividades mais significativas e prazerosas, podemos desenvolver um trabalho em que elas possam focar seu olhar e através dele e dos demais sentidos perceber, observar características, conhecer, identificar a natureza nas árvores frutíferas de seus quintais e dos demais lugares a que têm acesso, ou seja do meio em que vivem de modo a engajá-las em sua própria aprendizagem e a partir daí que possa estar atentas a observar a natureza como um todo percebendo e se relacionando com ela (ZEPPONE, 1999).

Baseando-me no RCNEI (1998, p.166) aponto que:

> O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.

OBJETIVOS

-Realizar coletas simples de dados em fontes variadas (por exemplo, por meio da observação *in loco* e pesquisas em diversas fontes) de modo a ampliar, gradativamente, seu universo de informações disponíveis sobre os temas da natureza e da sociedade, a fim de incrementar uma postura investigativa na relação com seu entorno.

-Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias.
-Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana bem como atitudes relacionadas à sua saúde.

CONTEÚDOS CURRICULARES

-Os lugares e suas paisagens
- Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
-Mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.
-Os seres vivos: características e necessidades vitais percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente.

METODOLOGIA

- Iniciar o projeto trazendo para a roda de conversa um tipo de fruta, colhida do pé, (não comprada em supermercado) vou apresentá-laà turma e fazer alguns questionamentos tipo:
Que fruta é essa? Quem já provou dela?
Que sabor tem? Ela tem semente/caroço?
De onde vocês acham que eu as trouxe?
Qual o nome é dado à árvore que a produz?
Quem já viu essa fruta na árvore?etc.
Passarei para que todos manuseiem, depois cortarei para todos possam provar.
Contar onde a fruta foi colhida(indica-se,se possível, mostrar uma foto ou filmagem do momento).
Indagar se alguém tem alguma árvore frutífera em seu quintal ou na casa de parentes.

Observação: é importante contar sobre como eram os quintais no tempo da nossa infância. Contar que quando éramos da idade deles era muito comum em todas as casas ter um ou mais pés de árvores frutíferas. Que, geralmente, não era necessário comprar frutas no supermercado, pois a cada época do ano tínhamos a colheita de uma fruta e as pessoas davam aos vizinhos.

- Num segundo momento, retomar a conversa sobre as árvores frutíferas, a fim deperceber se eles têm novos relatos, se haviam percebido pés de frutas em casas de parentes ou vizinhos,
Isto dará a oportunidade de propor ao grupo um combinado: a partir de hoje, sempre que tivermos acesso a uma árvore vamos descobrir de que espécie ela é, se é frutífera, que fruta ela produz, observar suas características como tamanho, tipo de folhas, e se possível fazer um registro dela com desenho ou foto para mostrar aos amigos, também podemos conversar com a pessoa que mora no local e saber mais sobre ela, e caso ela esteja produzindo frutos trazer alguns para que possamos provar juntos.
Questionar sobre como poderiam chamar esta atividade a fim de que o as próprias crianças deem um nome para o projeto.
-A família deverá ser informadasobre o combinado do grupo,orientada sobre como as atividades serão realizadas, solicitando que participem com a criança. Formularei um bilhete aos pais, juntamente com as crianças:

Sugestão:

> " Vou realizar com as crianças ao longo do anouma atividade a qual demos o nome de " . . . . . " que será da seguinte forma: sempre que sua criança tiver acesso a uma árvore frutífera e que tem frutas maduras, ela deverá trazer algumas para a escola, contar onde a colheu, como era a árvore, onde ela está plantada, há quanto tempo, e o que sabe sobre aquela fruta. Iremos provar a fruta ou fazer um suco com ela ou outra receita e assim teremos a oportunidade de conhecer várias espécies da nossa região, saber sobre seus benefícios à nossa saúde, e explorar uma série de questões relacionadas à natureza. Conto com sua colaboração para que me avise pela agenda com um dia de antecedência que irá mandar determinada fruta para que eu possa organizar a atividade, e também se possível tire uma foto da criança colhendo a fruta (pode ser enviada por e-mail), peça que ela faça um desenho da árvore, enfim que registre esse momento que também será registrado na escola."

- As crianças poderão realizar, também, uma pesquisa com os pais, avós ou pessoas da comunidade para descobrir como era nossa cidade quando esses eram crianças. Elaborar algumas questões tipo: como era o quintal de sua casa quando era criança?
Como brincavam? Que brincadeiras?
Quais as lembranças possuíam da paisagem onde viviam?
Que tipo de árvores tinha no seu bairro?
Caso tenha fotos podem ser trazidas para compartilhar.

-Após receber os relatos escritos e asfotos, estes devem ser socializados na roda de conversa, para que as crianças percebam que eram comuns quintais grandes, árvores frutíferas, animais de consumo criados em casa como galinhas, porcos etc., pequenas hortas, enfim, fazer um paralelo com a paisagem de hoje com quintais pequenos, cimentados, poucas plantas muitos apartamentos o que não permite um contato mais próximo com o natural.

- A partir daí, iniciaras atividades práticas, à medida que for recebendo as frutas, observando cor, tamanho, sabor, suas propriedades de vitaminas, época de sua produção (sazonalidade); poderão ser elaboradasreceitas de sucos, vitaminas, mousses, registros com desenhos de árvores frutíferas.
Também, poderá ser produzida uma pesquisa sobre a fruta,investigando sobre suas vitaminas e benefícios à nossa saúde.

-realizar pesquisas pela internet, em sala de aula, para que as crianças possam conhecer as frutas típicas da nossa região e demais regiões do Brasil, pomares e o plantio de árvores frutíferas em vasos, cultivadas principalmente em grandes centros.

- confeccionar um diário com fotos desenhos, falas das crianças, enfim um registro de nosso percurso a fim de que os pais, e demais pessoas da escola possam conhecer quais os saberes, habilidades e informações tivemos acesso ao desenvolver as atividade do projeto.

-incentivar as crianças a plantar mudas frutíferas com seus familiares, de acordo com o tipo de residência, ou em seu rancho (é comum as famílias terem ranchos em condomínios próximos ao Rio Tietê nessa região), para isso,será feita a coleta das sementes das frutas ao longo do ano, e preparando-as para formar mudas e, assim, todos poderão levar uma muda de árvore frutífera no final do ano que será a conclusão do projeto.

AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser tomada como uma prática planejada e contínua no processo de ensino e aprendizagem, com ações que possibilitem a reflexão sobre as condições de aprendizagem e de como as crianças utilizam suas hipóteses frente aos desafios que forem propostos. É importante adotar uma atitude receptiva, aberta, que observa, pergunta e escuta como as crianças pensam e resolvem seus problemas e envolver a família em todo o processo de pesquisa. A sistematização ocorrerá através dos registros escritos, desenhos e fotos, que demonstrarão o quanto as crianças perceberam-se integradas ao meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalto que é importante que o educador possa aprimorar sua identidade docente, assumindo um caminho de formação continuada, reconhecendo a reflexão de situações concretas, individual e coletiva para ser, de fato, um problematizador de seu fazer pedagógico e não um simples executor de planos, envolvendo cada uma e todas as crianças em uma aventura de indagações e descobertas, objetivando compreender o mundo que a cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, Vol. 3. Brasília, MEC/SEF,1998.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

ZEPPONE, R. M. O.*Educação Ambiental*: Teorias e Praticas Escolares. São Paulo:JM Editora, 1999.

ANEXO 8 - PLANO DE ATIVIDADES EDUCAÇÃO INFANTIL (P7)

Nome: P7 data: 16/11/2015.

Turma envolvida: Etapa 2.

Conteúdo-tema escolhido/Justificativa (justificar relevância): O NOSSO LIXO

Introdução

Inicio, afirmando que:

> A educação Ambiental não deve ser tratada como algo distante do cotidiano dos alunos, mas como parte de suas vidas. É de suma importância a conscientização da preservação do Meio Ambiente para nossa vida e todos os seres vivos, afinal, vivemos nele e precisamos que todos os seus recursos naturais sejam sempre puros. A conscientização quanto a essa preservação deve iniciar cedo, pois é muito mais fácil fazer as crianças entenderem a importância da natureza e quando esse ensinamento inicia logo, com certeza vão crescer com essa ideia bem formada (CULTURAMIX, 2011, s/p).

É fundamental, ainda, reconhecer que:

> Um fator primordial para a preservação do meio ambiente é a reciclagem do lixo, pois através dela é possível tirar do meio ambiente coisas que levariam décadas para desintegrar. As crianças começam a aprender a importância da reciclagem na escola através de diversos projetos. As aulas de arte são muito boas para fazer essa iniciação, pois é possível criar coisas incríveis com materiais recicláveis e com isso as crianças já vão aprendendo muito sobre o assunto e com certeza vão crescer um adulto melhor. As crianças assimilam rapidamente as informações e se elas passarem a entender que a reciclagem pode ajudar em mais de 50% na preservação elas com certeza vão ajudar muito no futuro (CULTURAMIX, 2011, s/p).

Duração: Durante duas semanas.

Eixos do conhecimento abarcados: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Movimento e Artes.

Descrição das atividades:

Roda de leitura dos livros: Ar doce ar, Água viva, O hipopótamo feliz, O soluço de Lúcio.
- roda de conversa e leitura da reportagem: “Sacos plásticos podem ter matado hipopótamo em zoo de Araçatuba”;
- texto coletivo para confecção de cartaz sobre o não poluir as ruas com o lixo;
- construção de gráfico com as hipóteses dos alunos sobre o animal mais pesado;
- ficha técnica do hipopótamo;
-confecção de hipopótamo com CD;
- brincadeira: separar as crianças em grupos para cada lixeira da coleta seletiva (papel, metal, plástico e vidro). Cada grupo pegará o lixo correto e colocará em sua lixeira. O vidro será substituído por copinhos de plásticos e explicado para as crianças o perigo de seu manuseio durante a brincadeira,bem como para olixeiro que recolhe o lixo.
- distribuição do cartaz confeccionado pela turma nas redondezas do bairro e na escola.
- desenho das lixeiras e listar os lixos que podem ser jogados em cada uma, pintando as lixeiras nas cores corretas;

Objetivos das atividades propostas:

- Resgatar junto aos alunos a importância de vivermos e convivermos em um ambiente limpo;
- Relacionar as cinco cores básicas aos lixos correspondentes. (Verde = vidro; Amarelo= metal; Azul= papel; Vermelho= plásticos);
- Sensibilizar os alunos a auxiliarem no cuidado com a escola, não jogarem lixo no chão;
- Incentivar a prática de atitudes conscientes quanto à limpeza da sala de aula, assim sendo fazer com que os alunos levem essas informações as suas casas;
- Refletir sobre nossas atitudes no dia a dia.

Metodologia empregada:

Será através da roda de conversa e discussão sobre a reportagem retirada da internet com as crianças sobre a morte do hipopótamo "Miltão", onde as crianças darão opinião sobre o que acham que aconteceu com o animal para que tenha ingerido plástico. As crianças falarão também o que podemos fazer para conscientizar as pessoas a não jogarem o lixo em qualquer lugar, esim nas lixeiras. E será dada a sugestão do cartaz coletivo e distribuição do mesmo pelo bairro. Além das atividades envolvendo vários eixos sobre o tema como: listas, gráficos, textos e livros.

Critério de Avaliação:

- Através das atitudes das crianças no dia a dia escolar, bem como questionamentos sobre como estão agindo em outros lugares, e se estão conscientizando seus familiares sobre a importância de jogar o lixo nas lixeiras e não nas ruas. E da participação em atividades relacionadas.

Referências

BRASIL. MEC – *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:*Conhecimento de mundo. Brasília: SEF, 1998, v. 3.

CULTURA MIX [site online]. *A reciclagem na Educação Infantil*. Disponível em: http://meioambiente.culturamix.com/reciclagem/a-reciclagem-na-educacao-infantil. Acesso em: 31 dez. 2016.