

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE MEIO
AMBIENTE COM CRIANÇAS POR MEIO DA
“CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”: UMA CONTRIBUIÇÃO
À EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

JOCELI DE FÁTIMA CERQUEIRA LAZIER

**PIRACICABA, SP
2010**

**DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE MEIO
AMBIENTE COM CRIANÇAS POR MEIO DA
“CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”: UMA CONTRIBUIÇÃO
À EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

JOCELI DE FÁTIMA CERQUEIRA LAZIER

**ORIENTADORA: PROF^a. DRA. MARIA GUIOMAR CARNEIRO
TOMAZELLO**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de
mestre em Educação.**

Piracicaba, SP

2010

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello –
Orientadora**

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

**Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-
Reis**

“AGRADECIMENTO”

CORDEL

Lá vem história outra vez...
Uma história diferente
Que fala de muita gente
Gente igual e gente diferente
Reunidas em um mesmo lugar
Com o propósito de aprender e ensinar

Há professores pacientes
Outros indiferentes
Incentivadores são outros
E agem conscientemente
Mas fazer o quê com alunos
Tão diferentes!!!

Alguns consideram o tempo de cada um
A tal ZDP de Vigotski
Mas como o tempo é curto
E o prazo logo vai vencer
Com ou sem a ZDP
A dissertação tem que escrever

Pessoas pela nossa vida passando
De formas distintas nos marcando
São Marias, Anas, Roselis, Elias, Brunos, Yaras, Marílias,
e tantos outros. Que às vezes sem falar
Às vezes por falar. E às vezes por nos fazer calar
Estão sempre a ensinar

Não se pode esquecer
Das histórias que contei
Das crianças que ouviram
Da escola que procurei
Direção, coordenação e professora
Que a pesquisa compartilhei

A família apóia, conversa, agüenta, espera
Um dia isto vai passar
Agradecer o carinho, amor e compreensão
É o que aqui vou fazer a este trio especial, que
Meio ambiente e educação ambiental
Não irão mais esquecer

Mais um capítulo escrito
De muitos que ainda faltam
Deste caminho incerto
Cheio de histórias vividas
Que ainda não acabou
Um verso se declamou

*“... criação nada mais é que um catastrófico parto consequência de uma prolongada
gestação”*
Vigotski

*“O que torna belo o deserto, disse o príncipezinho, é que ele esconde um poço
nalgum lugar”*
Antoine de Saint – Exupéry

“A mala abriu!!!”
Crianças

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as possibilidades de uso da “contação de história” como recurso pedagógico com crianças dos primeiros anos de escolaridade. Com um olhar focado na apropriação e no desenvolvimento do conceito de meio ambiente pelas crianças, as análises são feitas com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, buscando-se os indícios mostrados nos atos de apropriação de conhecimentos, característica da análise microgenética. Para tanto foram utilizadas as contribuições de Vigotski e alguns de seus seguidores. Durante quatro meses foram realizados 12 encontros, com vídeos gravações, e desenvolvido um projeto com a participação de 22 crianças, de 6 a 8 anos de idade, do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola privada do interior do Estado de São Paulo. As elaborações das crianças relativas ao conceito de meio ambiente são analisadas e os resultados obtidos permitem afirmar que as histórias contribuem na conscientização das novas possibilidades de significação de conceitos de meio ambiente na prática discursiva das crianças.

Palavras chaves: Meio Ambiente, Educação Ambiental, “Contação de Histórias”, Histórico-cultural, Análise Microgenética

ABSTRACT

This work has as its objective to investigate the possibilities of using story telling as pedagogical resource with children in their first years of schooling. With a glance focused in the appropriation and development of the concept of environment by the children, the analyses are done based in the historic-cultural approach assumptions, searching for traces showed by the knowledge-appropriative actions, which is a characteristic of the micro-genetic analysis. For that, it was used contributions of VIGOTSK e some of his followers. For the period of 4 months, were realized 12 meetings with video records, and a project was developed, with the participation of 22 children from the second year of a private elementary school, from 6 to 8 years, located in the country of São Paulo State. The children's elaborations to the concept of Environment were analyzed and the results obtained allow us to sustain that the stories contribute to the process of conscience acquisition of new possibilities for the meaning of the Environment concepts in the children's discursive practices.

Key-words: Environment, Environmental Education, Story-telling, Historic-cultural approach, Micro-genetic analysis

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I - Marcos Temporais e Evolução Conceitual: Educação Ambiental e Meio Ambiente.....	20
1.1– Década de 1940.....	20
1.2– Década de 1960.....	20
1.3– Década de 1970.....	21
1.4– Década de 1980.....	27
1.5– Década de 1990.....	30
1.6– Década de 2000.....	35
Capítulo II - A “Contação de Histórias”	43
2.1 – Sobre a “contação de histórias”	43
2.2 – Elementos para a contação.....	48
2.3 – A preparação para a contação.....	51
2.4 – Formas de apresentação.....	52
2.5 – A investigação científica sobre a “contação de histórias”	53
Capítulo III - A Metodologia da Investigação.....	56
3.1 – Metodologia da pesquisa.....	56
3.2 – A pesquisa.....	61
3.3 – O desenvolvimento da pesquisa.....	65
Capítulo IV - Resultados e Discussões.....	69
4.1 – Dados iniciais.....	69
4.2 – Episódio 1 – Idéias iniciais sobre o meio ambiente.....	72
4.3 – Episódio 2 – A mala mágica.....	75
4.4 – Episódio 3 – História: a árvore generosa.....	80
4.5 – Episódio 4 – História: floquinhos aquecidos de carinho.....	83
4.6 – Episódio 5 – Eleições municipais.....	85
Considerações Finais.....	89
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do livro ampliado – A árvore generosa.....	52
Figura 2 – A mala “mágica”	53
Figura 3 – Chapéu.....	62
Figura 4 – “A hora da contação de história”	63
Figura 5 - Desenhos das crianças Heloísa e Fernanda representando o meio ambiente.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da educação ambiental.....	41
Quadro 2 – Roteiro das aulas e histórias contadas.....	64

INTRODUÇÃO

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”
Antoine de Saint – Exupéry

“ERA UMA VEZ...”

Como num navegar de sonhos, descobri que contar história é navegar mesmo onde o céu é o mar.

A “contação de histórias”¹ faz parte da minha formação desde a infância até os dias de hoje. Ouvindo histórias de contos de fadas e também da tradição oral, me transformei em contadora de histórias, termo este descoberto quando da minha passagem por Minas Gerais.

Ao pensar o passado, o fazemos a partir do que somos hoje; portanto, nosso passado é reconstruído e marcado pelo nosso presente. Não são exatamente estas as palavras usadas por Magda Soares (2001, p.37), mas elas retratam este exercício de pensar o porquê de contar histórias. Nossa vida é acima de tudo história de fazer rir e chorar, história que alegra o coração, que nos faz crescer, que nos educa, história que ainda não acabou, mas que está cheia de saberes e da qual estamos escrevendo mais um capítulo, cujo fim não se sabe qual é, mas que está dentro do tempo.

Desde muito cedo inventava histórias a partir das que ouvia meu pai e minha mãe contarem, principalmente as de “terror”, que eu depois utilizava para assustar meus primos e irmãos mais novos. Acontecimentos do dia a dia facilmente tornavam-se histórias na minha mente. Quando mãe e com meus filhos ainda bebês, adquiri o hábito de contar histórias para eles, histórias literárias ou criadas a partir de situações do dia a dia. Histórias que ainda hoje são contadas nos momentos de reunião familiar. Meu público aos poucos foi aumentando e juntamente com este fui me capacitando, aperfeiçoando-me, estudando e aprendendo novas técnicas e

¹ O termo “contação de história” é um neologismo.

histórias. Estés (1998) diz que as histórias podem ensinar, podem corrigir erros, aliviar o coração, recriar a memória e auxiliar a transformação.

Aprimorei-me na arte de contar história e quanto mais buscava o aprimoramento mais aprendia e mais vontade de contar eu tinha.

A arte de contar histórias existe desde os mais remotos tempos da história da humanidade. Os seres humanos, em especial as crianças, precisam de histórias. Por que não usá-las então, como abordagem pedagógico-didática nas aprendizagens escolares? (MAXIMO-ESTEVEVES, 1998). A proposta deste trabalho é investigar as possibilidades do uso da história como recurso pedagógico na educação com crianças do ensino fundamental, no ensino de conceitos, em especial, o conceito de *meio ambiente*.

Como professora e contadora de histórias proferi, em vários Congressos de Capacitação da Igreja Metodista, cursos de “contação de histórias”, bem como ministrei aulas com o mesmo tema na Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, em São Bernardo do Campo. Tenho também contado histórias em locais outros, tais como igrejas, instituições sociais e escolas, entre elas o Colégio Metodista em São Bernardo do Campo – SP.

Sou formada em Normal Superior pelo Centro Universitário Isabela Hendrix, Belo Horizonte - MG e Especialista em Educação Ambiental pela Universidade do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Como Educadora Ambiental, tenho proferido palestras em Centros Culturais e Congressos de Homens e Mulheres, bem como utilizado da arte de contar histórias para trabalhar questões ambientais e as relações homem-ambiente. Atualmente sou professora na Unimep da Disciplina Teologia e Cultura e coordeno o Centro Cultural Martha Watts e o Núcleo Universitário de Cultura, todas as atividades na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

Em um cordel escrito por mim sobre a minha vida, digo que o “mundo dá voltas” e, nestas voltas que o mundo dá, acabei morando em várias cidades com culturas e povos diferentes. Com isto conheci vários “brasis”, se assim podemos dizer, e foram estas voltas que me fizeram perceber a importância da preservação ambiental e de um povo educado ambientalmente. Como exemplo, cito duas cidades referências no Brasil: a primeira é Curitiba, uma cidade com projetos políticos ambientais e a segunda é Belo Horizonte, uma cidade que cresceu em décadas

passadas muito rapidamente e sem grandes preocupações por parte dos governantes com as questões ambientais. São cidades, que apesar de belas e singulares, apresentam em suas ruas, bairros e população, características distintas. Em Curitiba, as pessoas parecem mais sensibilizadas com a causa ambiental. Não cabe aqui discutir se essa sensibilização é suficiente para uma mudança de paradigma, mas com certeza é um caminho já trilhado. Paradigma aqui entendido como estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso, segundo Morin (1997, apud Guimarães, 2006a).

A Constituição brasileira diz que viver num ambiente onde haja qualidade de vida é um direito de todos, e a Educação Ambiental que há algum tempo vem sendo debatida formal e informalmente tem um papel importante a desempenhar na formação de cidadãos críticos e com capacidade de operar mudanças na realidade em que vivem. Devendo ser esta uma educação contínua, conscientizadora, capaz de levar a sociedade a um processo de reflexão que resulte em ações e mudanças permanentes não apenas de atitudes, mas de valorização da vida.

A Lei de diretrizes e Bases 9394/96, reforma os princípios definidos pela Constituição de 1988.

A Educação Ambiental será considerada na concepção de conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, sem constituir disciplina específica, implicando no desenvolvimento de hábitos e atividades sadias de conservação ambiental e respeito à natureza, da escola e da sociedade.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's incluem a Educação Ambiental como tema transversal (1997) - dão indicações de como incorporar a dimensão ambiental no ensino fundamental. Os PCN's apesar de não terem o peso de uma lei, são um conjunto de textos que dão suporte ao trabalho do professor, no que diz respeito aos temas transversais como: saúde, orientação sexual, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

A expressão educação ambiental tem sido usada significando apenas boas maneiras para com a natureza, seja através de mudanças de comportamentos, sensibilização para questões ambientais ou diminuição de ações que causem destruição na natureza. Sendo estas concepções movidas por interesses setoriais, resultam em um reducionismo do tema.

O Ministério da Educação em 2005 iniciou um projeto de pesquisa intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. A pesquisa considerou dados dos Censos Escolares entre 2001 e 2004, chegando-se a conclusão, nesta primeira fase, que em 2004 seguindo diretrizes do MEC, ofereciam educação ambiental 152 mil escolas, ou seja, 94% das escolas brasileiras, através de três modalidades básicas: projetos, 64 mil escolas; disciplinas especiais, 5 mil escolas e inserção das temáticas ambientais nas disciplinas, 110 mil escolas (LOUREIRO; COSSIO, 2007b).

Segundo esses autores, o principal tema abordado nos projetos é água (103 escolas), seguido pelos temas lixo e reciclagem (66 escolas); e poluição e saneamento básico (30 escolas). Este comportamento se mantém nas quatro das cinco regiões do País, sendo que a exceção encontra-se na região Sul, onde o terceiro tema mais abordado nos projetos é o relativo à saúde e nutrição. Por outro lado, três temas merecem destaque, pelo baixo número de escolas que os abordam, a saber: biomas, práticas agrícolas e problemas rurais.

Apesar de grande parte das escolas considerarem que desenvolvem projetos de educação ambiental, na maioria das vezes, esses têm como propósito mudar comportamentos inadequados em relação ao ambiente; são centrados nos sujeitos, com o objetivo de adaptar os educandos ao projeto hegemônico de sociedade. Os temas ambientais mais contemplados são reciclagens de latinhas, hortas, separação de lixo e estudos dos animais (GUIMARÃES, 2006a); também acontecem trabalhos isolados, tais como a semana do meio ambiente, dia da árvore, dia do índio, etc.

Meyer afirma (1991, p. 41) que não se deve considerar a educação ambiental como panacéia para todos os problemas ambientais:

A educação ambiental não é a solução "mágica" para os problemas ambientais [...] A educação é um processo contínuo de aprendizagem de conhecimento e exercício da cidadania, capacitando o indivíduo para uma visão crítica da realidade e uma atuação consciente no espaço social.

Machado (2007), em um estudo diagnóstico do modo como a educação ambiental vem sendo trabalhada nas escolas de ensino fundamental (5^a a 8^a séries) da cidade de Piracicaba/SP, verificou que as dificuldades em se compreender a educação ambiental se devem às diferentes formas de interpretá-la.

Além disso, observamos como agravantes a falta de tempo e espaço adequado para reuniões de planejamento, estudo e pesquisa, recursos materiais e metodológicos escassos e até inexistentes, currículos programados de modo rígido e fechado, organizados por uma estrutura fortemente disciplinar. Observamos que a Educação Ambiental vem sendo trabalhada nas escolas em disciplinas consideradas "ambientais", como Ciências e Geografia, com o desenvolvimento de projetos temáticos ou em atividades extracurriculares e pontuais. Pode-se constatar que a Educação Ambiental vem sendo incorporada pelas escolas de maneira fragmentada, superficial, isolada e descontínua, portanto, contribuindo pouco para uma educação escolar que almeje ser crítica, transformadora e emancipatória. (MACHADO, 2007, p.8).

Tamaio (2000), por sua vez, constatou que as práticas de educação ambiental nas escolas não oferecem referencial de mudanças no campo da educação, pois elas não se diferenciam dos demais conteúdos das outras áreas do conhecimento.

Parece que a educação ambiental, apesar de todas as orientações internacionais e nacionais, continua tendo o significado dado pelo senso comum - educação ecológica - pois tem estado presente no cotidiano das escolas de maneira simplista e enganosa. A expressão passou a ser usada segundo Carvalho (2004, p. 153), como um termo "genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda chuva das boas práticas ambientais".

Quando há o desenvolvimento de projetos de educação ambiental, em geral, não há um planejamento seqüencial, são projetos estanques, movidos por situações locais, exigências curriculares apresentadas pela secretarias de educação ou apresentadas nos livros, em especial os de ciências, que trazem explícita ou implicitamente padrões que reforçam o homem como centro do universo, portanto sendo o dono do meio ambiente e não parte dele. Acontecem também projetos pontuais a partir das necessidades da escola, bairro ou cidade. Nem professores nem escolas assumem que este é um tema essencial para a vida. Vemos, portanto uma educação equivocada e insuficiente.

A Educação Ambiental tem um grande papel a desempenhar, buscando atingir a todos os cidadãos por meio de um processo pedagógico participativo e permanente, que procure fomentar no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. É, em síntese, uma educação política. Não obstante, percebe-se que este objetivo tem se mostrado difícil de atingir. Isto decorre da falta de um projeto pedagógico consistente por parte das escolas.

A educação ambiental é vista como um processo capaz de cooperar na humanização e inserção social de modo crítico-constructivo e transformador na

sociedade, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida. A Educação Ambiental, como diz Tozoni-Reis (2007) deve ser transformadora e emancipatória, resultado de um processo político, crítico que possibilitará a construção de sociedades sustentáveis do ponto de vista ambiental e social.

REIGOTA (1999, p. 49) destaca os desafios da educação ambiental contemporânea:

[...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas.

Atividades/projetos de Educação Ambiental focados apenas em informações e soluções pontuais para os problemas apresentados, produzem apenas um efeito catártico, não gerando reflexões mais aprofundadas sobre os problemas socioambientais, e muitas vezes produzindo alienação para as reais condições de vida. Pressupõe-se uma intervenção político - pedagógica em que seja pensado o desenvolvimento total dos alunos, no processo ensino - aprendizagem e da melhoria das condições de vida atuais e futuras. Intervenção esta que possibilitará, também, a formação de uma nova sociedade, que seja mais crítica e consciente e capaz de desenvolver um espaço ecologicamente sustentável. Além dos benefícios coletivos, este processo deverá despertar no educando a percepção de que cada um é parte integrante e indissociável da natureza.

Proporcionar atividades relevantes e reflexões sobre o meio ambiente desde cedo, poderá ser uma alavanca para se efetivar as mudanças de paradigmas e fomentar, num processo dinâmico, a construção de novos valores, atitudes e posturas éticas a partir de uma educação libertadora e de resgate da cidadania. Pois transformações históricas acontecem quando são incorporadas ao dia a dia das pessoas. Neste processo, os educandos terão espaço de repensar os padrões de consumo e produção, o respeito às diversidades ecológicas, culturais, sociais e políticas, partindo das suas relações sociais mais próximas e posteriormente ampliando para demais perspectivas.

A escola aporta com a possibilidade de proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciarem experiências ricas, que lhes outorguem a apreensão

de valores éticos. Para que isto ocorra, as atividades oferecidas pela escola devem ser prazerosas, motivadoras, criativas, nas quais as crianças se sintam impelidas a participar.

Constata-se que, encontrar a maneira adequada para elaborar a questão ambiental nas instituições educacionais tem sido um desafio, e é neste contexto que surge a “contação de história”; que sempre foi fundamental na formação de qualquer povo, pois através do ouvir e contar história se transmitem costumes, valores e orientações, que passadas de pais para filhos perpetuaram costumes e culturas até os nossos dias. A “contação de história”, portanto, tem papel educacional, histórico e cultural fundamental.

Ressalta-se também que a “contação de história”, enquanto forma literária, é uma “narração aberta”, como diz Bussato, (2006, p. 21), deixando espaço para imaginação, para propor soluções e para interpretações.

O ouvir histórias é uma vivência para a vida toda, pois possibilita experiências que marcarão a vida intelectual, emocional e afetiva das crianças. Nesta perspectiva deve-se considerar que

A Educação Ambiental pretende aproximar as crianças dos problemas do ambiente pela via do conhecimento objetivo, e também pela via da fantasia e da imaginação sonhadora e libertária. (MÁXIMO-ESTEVEES, 1998, p. 126).

Sendo assim, verifico a possibilidade da “contação de história” como alternativa para o desenvolvimento do conceito de meio ambiente que aproxime as crianças dos problemas das relações homem-ambiente pela via da fantasia e da imaginação sonhadora e libertária. Tendo como pressuposto “que o conhecimento se organiza em torno da compreensão das relações que existem entre as coisas e não da apreensão das coisas de um modo isolado” (BATESON, 1987, apud MÁXIMO-ESTEVEES, 1998, p. 142), o objetivo é verificar em que termos a “contação de história” permite o desenvolvimento do conceito de meio ambiente e conseqüentemente de uma educação ambiental integrada, com significado, ativa e baseada em valores.

Com este trabalho, busca-se contribuir também com novas possibilidades de construção do conhecimento ambiental, auxiliando professores e escolas na promoção de uma educação que não seja disciplinatória ou moralista, que não

busque apenas a diminuição de efeitos destruidores da natureza ou que não busque apenas treinar os alunos a separar o lixo corretamente.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolve uma análise do papel da “contação de história”s na construção coletiva do conceito de *meio ambiente*, conceito-chave em educação ambiental, em uma sala de aula de 2º ano do ensino fundamental, com crianças de 6 a 8 anos de idade, de uma escola privada de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo. Atuando como contadora de história e pesquisadora, obtive os dados através da filmagem dos alunos, gravação das falas, debates e desenhos.

As análises foram feitas com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, buscando-se os indicativos mostrados nos atos de apropriação de conhecimentos, característica da análise microgenética. Para tanto foram utilizadas as contribuições de Vigotski, de Luria e Leontiev (1989), que complementam o conhecimento da obra de Vigotski, e alguns de seus seguidores no Brasil, como Góes (1997, 2000a, 2000b), Fontana (2003, 2005, 2007), Pino (2004).

A dissertação está assim delineada: o capítulo I discorre sobre a educação ambiental e meio ambiente desde a década de 1940, quando organismos internacionais começaram a tratar do tema de forma mais sistemática e explícita. Ao longo do capítulo serão apresentadas as principais concepções de meio ambiente, bem como as variações político-ideológicas que tanto o meio ambiente como a educação ambiental experimentaram. Esta movimentação será apresentada por década. No caso do Brasil, o meio ambiente ganha um foco maior a partir da década de 1980, com a criação do CONAMA, conforme será visto no transcorrer do capítulo. Desta forma, será assinalada a evolução que o conceito de meio ambiente e educação ambiental sofreram ao longo das últimas décadas.

O capítulo II discorre sobre a “contação de histórias” como possibilidade de mediação pedagógica para professores de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental acerca da compreensão sobre o meio ambiente e o desenvolvimento conceitual que as crianças podem alcançar. Nesse capítulo as características da “contação de história” são descritas, destacando-se que é uma arte que pode ser apropriada pelos professores e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo III apresenta a pesquisa em si, os passos que foram dados e a metodologia utilizada, levando em conta a abordagem histórico-cultural, os aspectos

qualitativos e a análise microgenética. Ao longo do capítulo a pesquisa será situada em que contexto foi realizada e os seus contornos.

No capítulo IV estão relatados alguns episódios, frutos da pesquisa, que foram devidamente selecionados e analisados, visando o fim proposto, de acordo com a metodologia apresentada no capítulo III.

CAPÍTULO I

“A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me”

Antoine de Saint – Exupéry

MARCOS TEMPORAIS E A EVOLUÇÃO CONCEITUAL – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE

A educação ambiental, em termos mundiais, já completou mais de quarenta anos de existência e durante esse tempo tem sido conceituada de várias maneiras em função de condições políticas, ambientais e sociais.

Do ponto de vista da prática pedagógica, é importante destacar os principais eventos internacionais e nacionais, reuniões, publicações, implantação de políticas e outros acontecimentos que ajudem a compreender a evolução da concepção de educação ambiental nessas últimas décadas. O propósito dessa relação não é oferecer uma listagem completa dos eventos, mas dar destaque às principais concepções e suas variações político-ideológicas.

1.1 - Década de 1940

Antes dos organismos internacionais tratarem as questões ambientais de forma mais explícita, alguns já faziam uso da expressão “educação ambiental”. Para Palmer e Neal (1994, apud Máximo-Esteves (1998, p. 69), em nível internacional, é usada pela primeira vez a expressão educação ambiental no encontro de Paris, da União Internacional para a Preservação da Natureza (UIPN), criada em 1947 na Suíça.

1.2 - Década de 1960

Já de acordo com Loureiro (2004) e Dias (2004), o termo educação ambiental foi utilizado pela primeira vez na Universidade de Keele, na Grã Bretanha, em um evento sobre educação, em 1965, considerando-se então que a educação ambiental deveria ser parte integrante da educação de todo cidadão.

Em 1968 é fundado o Clube de Roma, a partir da reunião de especialistas em várias áreas, (pedagogos, economistas, industriais, cientistas etc), tendo como objetivo tratar sobre as condições humanas da época e vindouras. Acontecem ainda neste ano protestos estudantis pelas condições de vida na França e na Suécia as normas educacionais apontam que a educação ambiental deve ser considerada uma extensão da educação e não uma disciplina à parte do currículo (Máximo-Esteves, 1998, p. 71).

Em Londres, no ano de 1969, o ambiente passa a ser tema de debates em programas e shows e nos Estados Unidos da América é lançado o primeiro número do Jornal da Educação Ambiental. Ainda neste mesmo ano a Organização das Nações Unidas (ONU) e a União Internacional para a Preservação da Natureza (UIPN) definem o termo preservação como “o uso racional do meio ambiente a fim de alcançar a mais elevada qualidade de vida para a humanidade” (DIAS, 2004, p. 34).

1.3 - Década de 1970

A partir do ano de 1970 a expressão educação ambiental começa a ter uma representatividade maior. Nos Estados Unidos é aprovada a Lei sobre Educação Ambiental, sendo esse o primeiro país a ter este tipo de lei. Foi publicado o trabalho *A place do live* (Um lugar para viver), um manual para professores e alunos norteando-os sobre como tratar os sinais da natureza na cidade.

Em 1971, na Grã-Bretanha, publicou-se o *Bulletin of Environmental Education* (Boletim de Educação Ambiental), destinados a estudos ambientais e a desenvolver a compreensão dos contextos urbanos e suas relações.

Em 1972 o Clube de Roma divulga o relatório *The limits to growth* (Os limites do crescimento), alertando sobre consequências de um crescimento baseado apenas em condições econômicas sem se avaliar o esgotamento dos recursos renováveis e o desgaste do ambiente.

Para a Comissão de Educação da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN- Paris, 1972), de acordo com Díaz (1995, p. 58):

A Educação Ambiental é um processo que consiste em reconhecer valores e esclarecer conceitos com o objetivo de ampliar as atitudes necessárias para compreender e apreciar as inter-relações entre o ser humano, sua cultura e seu meio físico. Envolve também a prática na tomada de decisões quanto às questões relacionadas ao meio ambiente.

O termo educação ambiental passa a ser difundido mundialmente após a Conferência de Estocolmo realizada neste mesmo ano (1972), entre os dias 5 a 16 de junho, na Suécia, reunindo 113 países e promovida pelas Nações Unidas sobre o Ambiente Humano. O dia 05 de junho, dia da abertura da Conferência, foi consagrado como Dia Mundial do Meio Ambiente. Tratou-se neste evento não só dos problemas ambientais, mas também de questões relativas à educação ambiental, visando estabelecer orientações globais à humanidade. As suas 109 recomendações são válidas até hoje.

Díaz (1995) considera a Conferência de Estocolmo como o grande marco institucional da tomada de consciência, na qual ocorreu o primeiro pronunciamento solene sobre a necessidade da educação ambiental (DÍAZ, 1995, p. 51). Nesta conferência, segundo Díaz (1995, p. 61), estimula-se a:

Estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que abranja todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, especialmente o cidadão comum que vive nas áreas urbanas e rurais, o jovem e o adulto indistintamente, com vistas a ensinar-lhe as medidas simples que, dentro de suas possibilidades, possam adotar para ordenar e controlar seu meio.

Para Dias (2004, p. 113), após a Conferência de Estocolmo,

O ambiente passou a ser definido como formado pelos aspectos biótico + abióticos + a cultura do ser humano (sua tecnologia, artefatos, construções, artes, ciências, religiões, valores estéticos e morais, ética, política, economia, etc).

Originou-se deste encontro um Plano de Ação Mundial e recomendações para que os governos tivessem um programa de educação ambiental. Entre estas recomendações está a de número 19 que trata a educação ambiental como permanente:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais visando tanto as gerações jovens como adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem-informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana. (DIAS, 2004, p. 372).

No Brasil, em 1973, a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) ligada ao Ministério do Interior, primeiro organismo brasileiro de ação nacional, pode ser considerada o marco histórico para a área de meio ambiente e para o processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil

A SEMA estabeleceu como parte de suas atribuições, “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”, e foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais. (ProNEA, 2005, p.22).

A educação ambiental começa tardiamente e em pleno regime militar, sem a participação popular. Representantes do governo brasileiro na Conferência de Estocolmo (1972) chegaram a declarar que não se importavam com a degradação ambiental desde que trouxesse crescimento para o país. Mesmo assim, várias ações voltadas à educação ambiental acontecem durante a década de 1970, mas apenas na década de 1980, com o início da mudança no cenário político, a educação ambiental começa a ganhar dimensão pública.

Para Reigota (2009a, p. 84), os projetos de educação ambiental desenvolvidos pelo SEMA eram extremamente conservacionistas.

Em 1975 realiza-se o I Seminário Internacional de educação ambiental, em Belgrado, com a participação de 65 países, promove orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) que orienta a educação ambiental a ser contínua, observadora das diferenças regionais e voltadas para interesses nacionais, tratando das relações homem natureza e homens entre si: “melhorar as relações ecológicas, incluindo a relação entre o ser humano e a natureza e a natureza e a relação entre os indivíduos” (Díaz, 1995, p.58).

Ao final do encontro foi elaborado um dos principais documentos sobre educação ambiental, a Carta de Belgrado: Um programa global para a educação ambiental, que em um dos seus trechos diz:

É absolutamente vital que os cidadãos de todo mundo insistam a favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas; que não diminuam, de nenhuma maneira, as condições de vida e de meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra nação e que nenhum indivíduo aumente o seu consumo à custa da diminuição do consumo dos outros. Os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos a possibilidade de um aumento de qualidade de vida. (Trecho da Carta de Belgrado. In: Dias, 2004, p. 102).

Entre outros eventos internacionais significativos para a educação ambiental, podemos citar a Reunião Sub-Regional de educação ambiental para o Ensino Secundário, realizada em 1976 na cidade de Chosica, no Peru, quando se salienta a necessidade de transformação nas sociedades e uma ação educativa permanente que a educação ambiental deveria proporcionar.

No Brasil, em 1976, forma-se o primeiro Curso de Ecologia por extensão destinado a profissionais de ensino do então 1º grau nas áreas de ciências físicas e biológicas. Em 1976 é também criado um primeiro Centro de Educação Ambiental², numa unidade de conservação do Estado de São Paulo (Núcleo Perequê situado no parque Estadual da Ilha do Cardoso). E, em 1977, é formado um grupo de trabalho com fins de elaborar um documento que defina o papel da educação ambiental no contexto socioeconômico brasileiro. A disciplina de Ciências Ambientais passa a ser obrigatória nas Universidades Brasileiras para os cursos de engenharia.

Em Tbilisi, capital da Geórgia (ex URSS), em 1977, é realizada a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela Unesco, em parceria com o Pnuma (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente). Pode-se dizer que esta conferência é continuidade da acontecida em Estocolmo em 1972.

A conferência de Tbilisi como é conhecida, é referência ainda hoje e suas diretrizes permanecem como importante fonte de consultas para as ações em educação ambiental. Dela partem orientações para o desenvolvimento de ações educativas contínuas formais e não formais a todas as idades e níveis de formação e sócio-econômicos. Segundo Díaz (1995, p. 61):

² Embora tivesse um enfoque bastante direcionado para a temática ambiental, tal iniciativa não se concebia como um Centro de Educação Ambiental (SILVA, 2004), nos moldes dos centros criados em 1993.

A Educação Ambiental é uma dimensão do discurso e da prática da educação, orientada à prevenção e à resolução dos problemas concretos apresentados pelo meio ambiente, graças a um enfoque interdisciplinar e à participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Entre as funções da educação ambiental está a de levar os indivíduos, e a coletividade, a compreenderem a complexidade existente entre o meio natural e artificial, resultado da interação entre aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais e preparando o indivíduo e a coletividade para compreenderem os problemas do mundo, bem como dar capacitação técnicas e promover qualidades necessárias para melhorar a vida, cuidar do meio ambiente e desenvolver a responsabilidade e a solidariedade entre os povos. As diretrizes apontadas foram adotadas pelos 69 países participantes. Destaco os principais princípios apresentados, citados por Dias (2004, p. 112-124):

- considerar o meio ambiente em sua totalidade: em seus aspectos natural e construído, tecnológicos e sociais (econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral e estético);
- constituir um processo permanente, desde o início da educação infantil e contínuo durante todas as fases do ensino formal;
- aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental;
- examinar as principais questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional;
- concentrar-se nas questões ambientais atuais e naquelas que podem surgir, levando em conta uma perspectiva histórica;
- insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir os problemas ambientais;
- considerar de maneira explícita os problemas ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento;
- promover a participação dos alunos na organização de suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas conseqüências;
- estabelecer, para os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos, a atitude para resolver os problemas e a clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade; ajudar os alunos a descobrirem os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- ressaltar a complexidade dos problemas ambientais e, em conseqüência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as atitudes necessárias para resolvê-los;
- utilizar diversos ambientes com a finalidade educativa e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente, ressaltando principalmente as atividades práticas e as experiências pessoais.

Para a educadora e ambientalista Michelle Sato (2002), a conferência de Tbilisi ampliou a definição de educação ambiental, saindo do âmbito exclusivo da ecologia e incorporando outras esferas da vida e do conhecimento humano. A partir de Tbilisi, a Educação Ambiental é definida como:

Um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para atender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (SATO, 2002a, p.23).

A Conferência de Tbilisi apresenta uma visão crítica da realidade ao demonstrar que a causa primeira da atual degradação ambiental possui sua raiz no sistema cultural da sociedade industrial, cujo paradigma norteador é o mercado, rompendo assim com a visão de educadores que acreditam que as causas dos impactos “residem na explosão demográfica, na agricultura e na crescente industrialização, entre outros, como se tais fenômenos estivessem dissociados da visão de mundo instrumental da sociedade na qual foram originados”. (LAYRARGUES, 2000, p.90).

Aguilar (1992, apud Layrargues, 2000) considera que a grande relevância de Tbilisi é o seu rompimento paradigmático com relação aos outros eventos ainda reduzidos ao sistema ecológico, implicados com uma educação conservacionista.

Em 1979 realiza-se o Encontro Regional de Educação Ambiental para a América Latina na cidade de San Jose (Costa Rica), promovido pela Unesco, direcionado a professores e planejadores educacionais e administrativos. Aspectos destacados em Tbilisi são novamente frisados, tais como: o meio ambiente é constituído dos aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais; os problemas ambientais são mais que a exploração ou desgastes dos recursos naturais ou da poluição, são conseqüências também da miséria; desta forma a solidariedade entre os países é concebida novamente como importante para a preservação da qualidade ambiental sendo a educação ambiental

[...] caracterizada como resultado de uma reestruturação e colaboração entre diferentes disciplinas e experiências educacionais, capazes de facilitar a percepção do todo de um dado ambiente e levar a ações mais racionais quando do atendimento das necessidades da sociedade. (DIAS, 2004, p. 139).

No Brasil, em 1979, com reducionismos por não abordar aspectos sociais, políticos, culturais e outros, é publicado pelo Departamento de Ensino Médio do MEC e a Cetesb o documento Ecologia, voltados para o ensino do então 1º e 2º graus.

1.4 - Década de 1980

Na década de 80, no Brasil, com a criação do CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente), são apresentadas diretrizes para as ações em educação ambiental. Nesta década os grupos de ambientalistas brasileiros crescem de forma extraordinária, de aproximadamente quarenta em 1980 para quatrocentos em 1985 (VIOLA, LEIS, 1995).

Em 1981 foi lançado o primeiro número da revista inglesa de educação ambiental *Environmentalist*, destinada aos profissionais da área.

Em 1983, segundo Díaz (1995, p. 61), na I Jornada de Educação Ambiental de âmbito Estatal, ocorrida na cidade de Sitges, Espanha, o grupo de trabalho sobre educação ambiental conclui que:

É necessário que se amplie a educação ambiental fora do âmbito estritamente escolar, e que educadores e técnicos proponham em conjunto a forma mais adequada para que seja eficaz e possa ser assumida com profundidade e convicção.

É publicado, em 1984, o livro de Kazue Matsushima, denominado “*Educação ambiental formal: educação ambiental para o ensino do 1o. grau*” (São Paulo; CETESB; 1984).

Em 1985, comemora-se os 10 anos de existência do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) da Unesco - Unep. Além dos encontros e treinamentos realizados, são ressaltadas as experiências dos mais de 40 países que inseriram em seus planos educacionais, políticas e legislação a educação ambiental.

No Brasil, em 1986, em parceria, Sema/FUB, CNPq/Capes/Pnuma, é realizado o primeiro curso de Especialização em Educação Ambiental na Universidade de Brasília, sendo repetido em 1987 e 1988.

Em 1986, o Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino (CERJ) da OCDE³ lançou o projeto intitulado “A ação da escola em favor do ambiente” (os estudos sobre o ambiente devem necessariamente fazer parte dos programas escolares) como resposta a uma proposta das autoridades austríacas, idéia surgida na Conferência dos Ministros da Educação dos países-membros da OCDE, realizada em Paris, em 1984.

Os critérios implícitos na concepção do ensino relativo ao ambiente envolvem: tomada de consciência do ambiente; reflexão sobre o papel pessoal que os alunos podem desempenhar; sensibilização; problemas práticos que a vida nesse ambiente levanta aos alunos e sobre os quais eles têm a sensação de poder agir; interdisciplinaridade; apreensão holística da complexidade e dos valores que entram nos problemas ambientais; pesquisa-ação. (OCDE, 1991). Vários projetos foram desenvolvidos em mais de 10 países, sendo em sua maioria de cunho ecológico (apesar das orientações de Tbilisi) e centrados no indivíduo, como responsável pela resolução de problemas comuns.

Em agosto de 1987, em Moscou, acontece o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, também conhecida, de acordo com Máximo-Esteves (1998, p. 77), por “*Tbilisi plus Tem*” (Dez anos após Tbilisi), promovido pela Unesco - Pnuma. Foram avaliados e ratificados os avanços após a Conferência de Tbilisi: a importância de uma educação ambiental conscientizadora; a formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais e em vários âmbitos de formação; a cooperação nacional e internacional; a necessidade de operacionalização das orientações de Tbilisi adaptando-as quando necessárias em vista a novos problemas que surgem. Segundo Díaz (1995, p. 62):

A Educação ambiental é concebida como um processo permanente, no qual os indivíduos e a coletividade tomam consciência de seu meio e adquirem os conhecimentos, os valores, as competências, a experiência e a vontade capazes de fazê-los atuar, individual e coletivamente, para resolver os problemas atuais e futuros do meio ambiente. Cabe também à educação ambiental definir valores. As mudanças necessárias nos comportamentos não poderão ser efetivamente produzidas enquanto a maioria dos membros de cada sociedade não tiver interiorizado, livre e conscientemente, valores mais positivos com relação ao meio ambiente e que sejam o fundamento de uma autodisciplina.

³ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Reúne os 30 países mais ricos do mundo, também chamada “Grupo dos Ricos”.

Segundo Díaz (2003, p. 62), na II Jornada de Educação Ambiental ocorrida em Valsain/ES, em 1987, o grupo de trabalho de sensibilização social considerou que:

O conceito de sensibilização deveria englobar todo um processo seqüencial e dinâmico. Esse processo se iniciaria com uma captação sensorial de estímulos do ambiente, seguida de um aprofundamento conceitual e da criação de escalas de valores que conduziriam o indivíduo a um posterior envolvimento de sensibilização social.

Na resolução de 1988 da União européia, segundo Díaz (1995, p. 62), são objetivos da educação ambiental:

Incrementar a sensibilização dos cidadãos com relação aos problemas ambientais existentes nesse campo e às suas possíveis soluções. Assentar as bases para a participação plenamente informada e ativa dos indivíduos na proteção do meio ambiente e para uma utilização prudente e racional dos recursos naturais.

Depois da criação da SEMA, outro passo importante para a institucionalização da educação ambiental no Brasil foi dado com a Política Nacional de Meio Ambiente, que estabeleceu em 1981 no âmbito legislativo, “a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando a capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (ProNEA, 2005, p. 22).

No Brasil, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que dedica o capítulo VI ao meio ambiente, um novo percurso da educação ambiental brasileira começa a ser traçado. O artigo 225 que diz:

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 os presentes e futuras gerações.

E reforça no parágrafo 1º, inciso VI, do mesmo artigo, que compete ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.”

1.5 - Década de 1990

O ano de 1990 constitui-se num ponto de inflexão na definição da problemática ambiental no Brasil (Viola, 1992), pois o processo de preparação da Rio-92 começa a afetar os diversos setores. Nos anos prévios à Rio- 92 é constituído o Fórum Brasileiro de ONGs, do qual participaram o ambientalismo *strictu sensu* e o sócio ambientalismo e os ambientalistas religiosos e de educadores, jornalistas e artistas.

Em 1991, no Brasil, é lançado o Projeto de Informações sobre educação ambiental, Ibama/MEC, contendo objetivos, recomendações, orientações, para a educação ambiental. Este é o primeiro pronunciamento do governo brasileiro a respeito das recomendações sobre educação ambiental da Conferência de Tbilisi. Com o apoio da Unesco e embaixada do Canadá, o MEC e a Secretaria do Meio Ambiente promovem o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para educação ambiental. São definidos neste encontro princípios norteadores, tipos de material didático, formas de trabalho formal e não formal. Vários encontros técnicos são realizados nas várias regiões brasileiras entre novembro de 91 e maio de 92, objetivando definir programas, estratégias e implantação de programas e intercâmbios entre as regiões para troca de experiências.

Em virtude do movimento histórico (governo militar), até a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Rio 92, citada a seguir, a educação ambiental não era compreendida como um processo educativo, resultando em práticas descontextualizadas e comportamentalistas. A partir desta data,

[...] seja pela mobilização social em decorrência da Rio-92, seja pelo alcance global que a questão ambiental adquiriu, o governo federal, principalmente por meio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, produziu alguns documentos e ações importantes. (LOUREIRO, 2004, p. 82).

Nesse contexto é criada a Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea). Pouco antes da Rio 92 foi publicado o livro “Educação Ambiental: Princípios e Práticas” (São Paulo, Global, 1992), de Genebaldo Dias, técnico do IBAMA, que faz uma sistematização dos principais acontecimentos na área ambiental.

Em 1992 aconteceu a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Rio-92, que contou com a participação de 120 chefes de estado, 170 países e cujo enfoque principal foi a busca de uma estratégia internacional que levasse ao uso racional de recursos ambientais, que resultou na agenda 21 Global, compreendida como um plano de ação visando a sustentabilidade ambiental, desenvolvimento econômico e condições de vida adequadas à população a ser assumido por toda a sociedade, composta por 40 capítulos.

Os objetivos da Rio-92, segundo Dias (2004, p. 50), foram:

a - examinar a situação ambiental do mundo e as mudanças ocorridas depois da conferência de Estocolmo; b - identificar estratégias regionais e globais para ações apropriadas referentes às principais questões ambientais; c - recomendar medidas a serem tomadas, nacional e internacionalmente, referentes a proteção ambiental através da política de desenvolvimento sustentado; d - promover o aperfeiçoamento da legislação ambiental internacional; e - examinar estratégias de promoção do desenvolvimento sustentável e da eliminação da pobreza nos países em desenvolvimento, entre outros.

Ambiente e desenvolvimento são os temas centrais, sendo o desenvolvimento sustentável um objetivo a ser buscado.

Paralelamente, realizou-se a Jornada Internacional de Educação Ambiental, no qual foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, mostrando o que pensavam os educadores sobre educação ambiental e destacando a necessidade de uma nova ética e compromissos ambientais que contemplem as variadas formas de vida no planeta.

As recomendações de Tbilisi são mais uma vez corroboradas e destaca-se o enfoque interdisciplinar da educação ambiental focada em ações que visem o desenvolvimento sustentável, pela equidade social e econômica, buscando a conscientização individual e coletiva e a capacitação, que resulte em mudanças de valores e atitudes.

Durante a Rio-92, com a participação do MEC, também foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental que, entre outras considerações, reconhece ser a Educação Ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana. Ainda em 1992 a Carta reconhece a falta

de comprometimento do poder público em relação às políticas de educação ambiental.

A Carta admite ainda, que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do poder público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidam um modelo educacional que não responde às reais necessidades do país. (ProNEA, 2003, p.13)

Em 1992 é lançado o livro “Educação Ambiental em foco” da Emília B. Pacheco e Ricardo de Moura Faria, editado pela Editora Lê. Destaca-se a importância de uma visão crítica das questões ambientais. “Não se trata, evidentemente, de receitas prontas e acabadas. (...) Importa, no entanto, frisar que o que se pretende é uma visão crítica de tais questões” (PACHECO e FARIA, 1992, p.13). Mas as orientações são no sentido da necessidade da conscientização para que cada um faça a sua parte.

Trata-se, pois, de uma nova maneira de ver a realidade, mostrando a inter-relação homem/natureza. O fundamental, portanto, é o trabalho de conscientização que vise a criar atitudes práticas de defesa e proteção do meio ambiente. Espera-se que as crianças e adolescentes incorporem determinados conceitos a fim de que, no seu dia-a-dia, possam contribuir, de forma eficaz, ainda que modesta, para a melhoria da qualidade de vida. (PACHECO; FARIA, 1992, p.27).

Esse viés é considerado por Quintas (2009, p.45) como reformista, pois busca

[...] promover a mudança de conduta do sujeito, em sua relação cotidiana e individualizada com o ambiente e com os recursos naturais, objetivando a formação de hábitos ambientalmente responsáveis no meio social

Em 1992, em Foz de Iguaçu, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), como um desdobramento da Carta Brasileira para Educação Ambiental. Os coordenadores dos centros existentes na época e os técnicos das Secretarias de Educação debateram propostas pedagógicas e recursos institucionais, sendo apresentados projetos e experiências em educação ambiental.

Tendo como temática a Educação Ambiental, em 1993, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) publicou o n. 29 dos *Cadernos CEDES*.

Também em 1993, são instituídos no Brasil os centros de educação ambiental, conforme orientação da Agenda 21 Global, e o MEC organiza, em caráter permanente, um grupo de trabalho para educação ambiental, tendo como objetivo coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação de educação ambiental nas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades. Os Centros de Educação Ambiental são criados como “espaços de referência, visando à formação integral do cidadão para interagir em diversos níveis e modalidades de ensino e introduzir práticas de educação ambiental junto às comunidades” (ProNEA, 2005, p. 24).

Em decorrência da Constituição Federal e dos compromissos assumidos pelo Brasil na Rio 92, em dezembro de 1994 foi criado pela Presidência da República o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA⁴), que previu três componentes (ProNEA, 2005, p. 25): “(a) capacitação de gestores e educadores; (b) desenvolvimento de ações educativas e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias”. O programa apresentou também sete linhas de ação:

- Educação ambiental através do ensino formal;
- Educação no processo de gestão ambiental;
- Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais;
- Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais;
- Articulação e integração comunitária;
- Articulação intra e interinstitucional;
- Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os Estados. (ProNEA, 2005, p. 25).

Em 1994, de autoria de Marcos Reigota, é lançado o livro *O que é Educação Ambiental*, da Coleção Primeiros Passos (São Paulo, SP: Brasiliense), que é um dos marcos da trajetória da educação ambiental brasileira. Assim, para Reigota (2009a, p.14),

[...] a educação ambiental deve ser entendida como educação política no sentido de que ela reivindica e prepara cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Em 1994 também é publicado o livro *Meio Ambiente e Formação de professores*, de Heloisa Penteado, pela Editora Cortez, no qual a autora destaca a

⁴ A sigla PRONEA é referente ao Programa instituído em 1994, enquanto que a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999. (ProNEA, 2005, p. 25).

necessidade de uma consciência ambiental e sugere materiais didáticos em forma de textos para serem utilizados na formação de professores em direção de um desenvolvimento sustentável.

Em 1995, no Brasil, é criado o curso de Técnico em Meio Ambiente e de Auxiliar Técnico em Meio Ambiente em nível de 2º grau, atual ensino médio.

No ano de 1996, mais de 171 países se reúnem em Istambul, Turquia, para a II Conferência das Nações Unidas sobre assentamentos Humanos, reconhecendo a Agenda 21 como estratégica para o Desenvolvimento Sustentável e assim gerar melhores condições de vida.

Em 1997, é feita a entrega dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, no qual a temática do meio ambiente é inserida como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), devendo estar presente o debate ambiental em todas as disciplinas.

O trabalho com o tema Meio Ambiente deve ser desenvolvido visando-se proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências e ensinar-lhes formas de participação, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente e assumir de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e melhoria. (PCNs, 1997, p.46)

No ano de 1997, em Kyoto, Japão, acontece a III Conferência das partes para a Convenção das Mudanças Climáticas onde é assinado o acordo visando a diminuição de gases causadores do efeito estufa pelos países (38) responsáveis por grande parte desta emissão. O Protocolo de Kyoto entrou em vigor no ano de 2005. Ocorre também neste ano a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Tessalônica. São destacadas as recomendações de conferências sobre educação ambiental como a de Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e Rio 92 e se reconhece que ainda não foram totalmente colocadas em prática as recomendações e orientações e que o desenvolvimento da educação ambiental tem sido insuficiente.

Em 1999, no livro “Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão, organizado por Marcos Reigota, Leff (2000) constata que a educação ambiental ainda está muito longe de penetrar e trazer suas novas visões de mundo ao sistema educativo formal. Por sua vez, Reigota critica a adoção pelo Brasil dos Parâmetros Curriculares Nacionais que seguem o modelo espanhol, no qual o meio ambiente é

considerado tema transversal, ignorando o acúmulo teórico e prático dos profissionais brasileiros que lidam com educação ambiental.

Em 1999, a lei nº 9.795 é promulgada no dia 27 de abril, dispondo sobre a educação ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental que em seu art. 1º diz:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

1.6 - DÉCADA DE 2000

Em 2000, a ONU promove a “A Cúpula do Milênio”, que foi o maior encontro de chefes de Estado e de Governo de 191 países e 8 mil delegados, realizado entre os dias 06 e 08 de Setembro de 2000. Foram elaboradas oito metas, que dificilmente serão atingidas até 2015 na proclamação da Declaração do Milênio:

- Erradicar a extrema pobreza e a fome;
- Atingir o ensino básico universal;
- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- Reduzir a mortalidade infantil;
- Melhorar a saúde materna;
- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental;
- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Também em 2000, acontece em Caracas, Venezuela, o III Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental e os participantes, através da “Carta de Caracas⁵” reconhecem os esforços realizados pelos países ibero-americanos para promover a educação ambiental, mas apontam para os obstáculos que impedem uma maior efetividade e impacto das ações empreendidas, em especial, as

⁵ Carta de Caracas: disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/deccaracas.pdf>

contradições e paradoxos existentes na utilização e manejo de aspectos teóricos e metodológicos relacionados com o desenvolvimento sustentável, o ambiente e a educação ambiental e as insuficiências na capacitação de docentes especializados na comunicação de temas ambientais, bem como a carência de políticas e medidas empreendidas para promover a educação ambiental, entre outros.

No Brasil, a Coordenação de Educação Ambiental do MEC (COEA), realiza o primeiro Encontro Nacional de Educação Ambiental para as secretarias estaduais de educação e instituições que trabalham com educação ambiental nas escolas, com o fim de discutir os objetivos da educação ambiental e a transversalidade do tema de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries.

Em 2000, é lançado o livro "Sociedade e Meio Ambiente: A Educação em Debate"⁶, organizado por Loureiro, Layrargues e Castro (Cortez, 2000), que segundo Tozoni-Reis et al (2009), traz diferentes olhares para a educação ambiental, inclusive do ponto de vista de referenciais teóricos.

Nesse livro, Loureiro (2000, p.70) faz uma crítica aos temas transversais e a falta da dimensão política:

Uma das graves falhas dos processos educativos denominados temáticos ou transversais, que se reproduz na Educação Ambiental é a falta de clareza do significado da dimensão política em educação. (...) A atuação educativa é acrítica, a partir da concepção do ambiente como algo reificado, facilita a perspectiva de que o que podemos fazer na práxis educativa é sensibilizar, minimizar ou mitigar os problemas existentes no contexto atual, por uma correta gestão dos recursos naturais.

Em 2001, com o apoio de instituições de ensino superior e Ongs e coordenação do Ministério do Meio Ambiente, o Sistema Brasileiro de Informações em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (Sibea) é criado com o objetivo de estruturar as redes de educação ambiental a fim de captar, processar, divulgar, coletar notícias, informações sobre a educação ambiental, sobre profissionais da área, sobre instituições, programas, novas metodologias, tecnologias e práticas relacionadas à educação ambiental.

Em 16 de julho de 2002 acontece o lançamento oficial da agenda 21 brasileira. Foi construída seguindo os princípios da agenda 21 global entre os anos de 1996 e 2002, incluindo a ocorrência de eventos em todos os estados brasileiros

⁶ Reeditado pela quinta vez, em 2008, pela Editora Cortez.

com o objetivo de se debater o documento síntese, sendo implantada definitivamente em 2003.

Em Joanesburgo, África do Sul, em 2002, acontece a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a Rio+10. Participaram 193 chefes de estado e mais de 7 mil delegados que avaliaram propostas da agenda 21 assinada na Rio 92. Resultando deste a “Declaração de Joanesburgo sobre o Desenvolvimento Sustentável”, na qual reafirmam o compromisso com o desenvolvimento sustentável, fazem uma análise de Estocolmo (1972), Rio 92 a Joanesburgo, consideram os desafios enfrentados e assumem compromissos para o futuro.

Ainda neste ano, em Assembléia Geral da ONU, na cidade de Nova Iorque, em dezembro, é estabelecido o período de 2005-2014 como a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Há críticas a esse movimento, pois os problemas ambientais parecem ser mais um problema de falta de ajustes nos processos de funcionamento da sociedade.

Em 2004, no Brasil, a educação ambiental passa a integrar as orientações Curriculares dos módulos de Educação a Distância de Jovens e Adultos (EJA). (BRASIL, 2008, p. 228).

Em 2005 é criado o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GT22)⁷, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundamentado no fato de que a “formação de pesquisadores em educação ambiental no país conta com uma estrutura já consolidada, abrangente e complexa, em que se produz conhecimento e se formam recursos humanos para a educação” (GT22).

Nesses últimos anos, inúmeras publicações sobre educação ambiental têm sido editadas⁸, sendo que vem se consolidando, segundo GUIMARÃES (2006b), uma educação ambiental crítica, voltada para um processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna. Sauv  (2005) esclarece que a educa o ambiental  , sobretudo, política, pois requer tomada de decisão, mas será *crítica* apenas se possibilitar transforma o social. Nossa rela o com o meio ambiente, não deve ser “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do meio

⁷ Antes de se formar o GT, o grupo ficou na condi o de GE- grupo de estudo - a partir de 2003 GT22: Disponível em: <http://www.univali.br/gt22>.

⁸ Ver Tozoni-Reis, M. Caleidoscópio. Cedes, n.77. 2009.

ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Neste sentido, o conceito de meio ambiente é fundamental para a educação ambiental. Uma das dificuldades em se trabalhar o conceito de meio ambiente é que, em geral, o ambiente construído social e culturalmente pouco faz parte do imaginário das pessoas. Meio ambiente não é natureza e nem os problemas ambientais se reduzem a questões ecológicas. Também a educação ambiental não pode ser considerada apenas preservação ou gerenciamento da natureza.

Assim como a educação ambiental evoluiu ao longo dos anos, o mesmo acontece com o conceito de meio ambiente. Sauv  (2005) nos aponta o meio ambiente de vários prismas. Citamos alguns deles: como natureza, para ser apreciada e preservada; como recurso, para ser gerenciado; como problema, para ser resolvido e prevenido; como lugar para se viver, para conhecer e cuidar; como biosfera, para viver junto e ser dividido; como projeto comunitário ou como projeto político da comunidade.

Reigota define (2009a, p.36) “meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em rela es dinâmicas e em constante intera o os aspectos naturais e sociais”.

Quintas e Gualda (1995, apud Layrargues, 2000, p.95), no documento por eles preparado em julho de 1995, para a elabora o de um curso de p s-gradua o *lato sensu*, definem meio ambiente como o fruto do trabalho dos seres humanos, conectando o mundo natural ao social.

De acordo com a resolu o CONAMA⁹ 306:2002, a defini o de meio ambiente (defini o n  12)  :

Meio Ambiente:   o conjunto de condi es, leis, influência e intera es de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas.

Ou ainda, segundo Leff (2001, p. 224):

O ambiente não   pois o meio que circunda as espécies e as popula es biológicas.   uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma

⁹ CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE-CONAMA,
<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=306>.

racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos.

Podemos entendê-lo como o conjunto de forças e condições que cercam e influenciam os seres vivos e coisas em geral, numa concepção integral. É dessa forma que vou trabalhar com as crianças o conceito de meio ambiente. Em síntese, nas palavras de Guimarães (2006b, p. 13):

Meio ambiente não é apenas o somatório das partes que o compõem, mas é também a interação entre essas partes em inter-relação com o todo, ou seja, é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultânea.

Em 2009, é lançado o Caderno CEDES¹⁰, tendo como tema a Educação Ambiental. A educação ambiental como educação crítica articula os sete artigos escritos por 25 pesquisadores e organizados em duas partes: a educação ambiental em diferentes ambientes de produção de conhecimentos e ação educativa; e fundamentos teóricos da educação ambiental. (TOZONI-REIS e TOMAZELLO, 2009). Para Loureiro et al (2009, p. 7), é o pensamento marxista o referencial teórico que mais dá sustentação à educação ambiental crítica.

O atual momento da educação ambiental no Brasil caracteriza-se pela explicitação das convergências e divergências, um momento de amadurecimento teórico e metodológico. [...] A educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social. [...] Consideramos, neste escopo, o pensamento marxista como o referencial teórico que dá maior sustentação a estas análises da realidade social.

É uma educação que gera consciência crítica, reflexão, cooperação, solidariedade e ação transformadora ou uma nova práxis. Segundo Paulo Freire a educação contribui para a construção de um ser que faz, pois “a capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada sua capacidade de refletir” (FREIRE, 2007, p. 17).

Assim, para Loureiro et al (2009, p. 7):

É preciso considerar o contexto macropolítico nacional, em que imperam as desigualdades nos processos de uso e apropriação material e simbólica da

¹⁰ CEDES, n. 77: disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad77.htm>.

natureza, como fato social que deve ser enfrentado pelas forças ambientalistas.

Apesar dos documentos produzidos na Conferência de Tbilisi já indicarem, em 1977, que a Educação Ambiental é mais do que uma educação ecológica, parece ter se cristalizado a idéia de que educar ambientalmente é ensinar a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos. Para Layrargues (2009, p.26) é preciso também se ter a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais e “para complicar ainda mais, envolve a interação-material e simbólica-desses dois sistemas”. O mesmo autor afirma ainda que

As questões sociais e ambientais são indissociáveis, apesar de serem tratadas separadamente por uma leitura ideológica que as dicotomizou. A realidade foi simplificada e acabamos nos acostumando a ver limitadamente, por um lado, as questões sociais, e por outro, as questões ambientais. (Layrargues, 2009, p.26).

Mas, por se tratar de outra visão de realidade, é perfeitamente possível, para Layrargues (2009), a dificuldade de se ver as questões sociais e ambientais associadas. Somada a essa dificuldade encontramos uma insuficiente e inadequada formação de professores, tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Não se rompendo o ciclo, a visão ecológica de Educação Ambiental permanece.

As práticas e projetos caracterizados como sendo de educação ambiental, em vigor na grande maioria das escolas e veiculados pela mídia, visam apenas mudanças *culturais*; mudanças individuais nos hábitos cotidianos – jogar o lixo no lixo, economizar água e energia, reciclar o lixo, plantar árvores, manter um consumo sustentável, comprar móveis de madeira certificada, andar de bicicleta, consumir alimentos orgânicos, utilizar biocombustíveis, fazer ecoturismo, entre outros. Na verdade, para Layrargues (2009), algumas dessas práticas podem estar agindo em favor da manutenção do próprio capitalismo.

Para Quintas (2009, p.45) a superação da crise ambiental é apresentada, em geral, nos projetos de educação ambiental como o resultado de ações individuais resultantes de mudanças de conduta. E a sustentabilidade seria atingida quando todos adotassem práticas sustentáveis no seu dia a dia, o que evidencia uma visão bastante ingênua e acrítica sobre a problemática ambiental, apontando para uma prática pedagógica prescritiva e reprodutiva. (QUINTAS, 2009).

Sendo a educação ambiental focada na mudança ambiental, que por sua vez possui duas vias de acesso - a mudança cultural e a mudança social - os educadores, segundo Layrargues (2006, p.96),

Precisam romper a opressão da violência simbólica acometida pela ideologia hegemônica, que sobrepõe a dimensão *ética* sobre a *política*, os *valores* sobre os *interesses*, e que se concentra na mudança cultural, silenciando a sua participação na mudança social.

No quadro 1, estão descritas as tipologias das dimensões da educação ambiental (LAYRARGUES, 2006, p.98).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Mudança Cultural	Mudança Social
Função moral da educação: processo de socialização humana ampliada à natureza	Função política da educação: instrumento ideológico de reprodução social
Auto-restrição comportamental: ética	Estabelecimento de regras de convívio social: política
Plano simbólico: valores	Plano material: interesses
Utopia: construção do futuro com ênfase no universo escolar e da juventude	Ideologia: vivência do presente com ênfase nas relações produtivas e mercantis
Natureza como Bem em si com valor intrínseco	Natureza como mercadoria com valor de troca
Social subordinado ao ambiental	Ambiental subordinado ao social
Cultura como mediação entre humano e natureza	Trabalho como mediação entre humano e natureza
Sociedade funcionalista e atomizada: primado do indivíduo e homem genérico	Sociedade conflituosa e desigual: sujeitos sociais específicos
Ética ecológica	Cidadania e justiça ambiental
Dever moral de proteger a natureza	Direito legal de ter a natureza protegida

Mudar a visão de mundo	Mudar a ação no mundo
“Eu não vou degradar o ambiente”	“Nós não vamos deixar que degradem o ambiente”
Mudança ambiental	

Quadro 1 - Fonte: Layrargues (2006, p.98)

Assim, exercer a práxis na educação ambiental de modo crítico, na perspectiva de uma mudança social, é um dos desafios que se apresentam aos professores e educadores ambientais nesse final da primeira década do século XXI, considerando que o meio ambiente, como afirma Guimarães (2006b), não é a soma de diversas partes, mas sim partes que interagem entre si e que estão em relação com o todo.

CAPÍTULO II

“Não faz mal, disse ele, as crianças entendem”
Antoine de Saint – Exupéry

A “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”

2.1 – Sobre a “contação de histórias”

No capítulo anterior constatou-se a evolução da concepção de educação ambiental e meio ambiente nessas últimas décadas, em especial, no Brasil: de uma visão ecológica, de educação para a socialização humana, para uma visão crítica, na qual, segundo Tozoni-Reis (2007), a educação ambiental é um processo político, crítico, para a construção de sociedades sustentáveis do ponto de vista ambiental e social e por isso, transformadora e emancipatória.

Mas as pesquisas realizadas nas escolas de ensino fundamental e médio, em geral, não retratam mudanças de enfoque. Continuam as práticas adestradoras, ingênuas, voltadas para as mudanças de comportamentos. Ou, nas palavras de Tozoni-Reis (2007), práticas: a) promotoras de mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados - de fundo disciplinatório e moralista; b) para sensibilização ambiental – de fundo ingênuo e imobilista; c) centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações dos sujeitos com a natureza – ativista e imediatista; d) centrada na transmissão de conhecimentos técnicos/científicos sobre os processos ambientais – racionalista e instrumental.

Como tratar então as questões ambientais com responsabilidade, visando uma mudança de paradigmas? A escola deve ocupar seu espaço educativo também nesta questão, pois desempenha papel fundamental na formação ambiental do indivíduo, uma vez que oferece às crianças a oportunidade de formular significações, conceitos, que as acompanharão por toda a vida.

Ao trabalhar um conceito, o professor precisa se dar conta de que:

Os conceitos são historicamente determinados e culturalmente organizados e o seu desenvolvimento na criança ocorre através da incorporação da experiência vivenciada, mediada pela prática social, principalmente pela palavra, na interação com os demais [...] e o professor é um adulto que busca “introduzir” novas significações. (TAMAIÓ, 2000, p.16).

Entende-se que a “contação de histórias” pode auxiliar o professor na introdução de novas significações para as palavras (signos), uma vez que, segundo Vigotski (2008b), o aprendizado é um processo profundamente social, baseado no diálogo. A aprendizagem, para ele, desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Com esse objetivo e sabendo que mesmo num mundo virtual as crianças ainda param para ouvir uma boa história, percebendo que se faz necessário o resgate de certos valores que conduzem o agir humano e que foram deixados de lado com o passar do tempo, me aproprio deste recurso pedagógico, visando educar as crianças para as questões ambientais.

O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia. (MÁXIMO-ESTEVEZ, 1998, p. 125).

As crianças vivem num mundo onde ouvem a todo tempo histórias contadas de várias formas, seja através da televisão, por meio de vídeos, filmes, etc., mas são histórias que já vêm quase que totalmente decifradas e provocam uma minimização do encantamento.

Vive-se também num tempo em que o contador de história já não tem o mesmo valor que em gerações e culturas passadas. Perdeu-se a concepção de que as histórias transmitidas de geração em geração são importantes na formação do indivíduo. Como diz Chaves (1952, p. 33):

A história grava-se indelevelmente em nossa mente e seus ensinamentos passam ao patrimônio moral da nossa vida. Ao depararmos com situações idênticas, somos levados a agir de acordo com a experiência que inconscientemente, já vivemos na história.

Neste sentido, ao resgatar a “contação de história”, possibilita-se que a criança seja a intérprete do que ouve e recorde momentos vivenciados, ampliando assim a aprendizagem. Recordar significa trazer para o coração, significa viver novamente numa nova tonalidade ou sabor.

Segundo Cantia e Reis Filho (2000, p. 2), “o tempo lento e totalizante das formas pré-capitalistas de trabalho, principalmente aquelas ligadas ao artesanato, permitiam a sedimentação das experiências na comunidade”. Esses autores afirmam ainda que essa sedimentação, no contexto do capitalismo moderno, fica impossibilitada, pois a sociedade pós-moderna não promove a experiência coletiva, considerando que as condições que compreendem a vida se transformam rapidamente.

Ao mesmo tempo percebe-se um movimento de resgate desta tradição por todo o Brasil. Surgem cursos de “contação de história” e grupos de contadores em várias partes do país, onde, ao mesmo tempo em que ensinam, valorizam e resgatam o valor histórico e formativo deste ato.

Segundo Café (2000, p.3), os contadores de histórias são importantes, pois:

[...] na atualidade, pela possibilidade de, em sua atuação, mediante a linguagem corporal, expressa pelo gesto e pela voz, restabelecer uma comunicação que traz enriquecimentos culturais, pois mobiliza a imaginação, o sentimento, a cognição e a criatividade.

Como diz Abramovich (2003, p. 24):

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história).

Além de provocar prazer, alegria e divertimento, a história traz consigo ensinamentos que nem sempre são percebidos na hora em que se ouve e se conta a história. Dohne (2000, p.5) diz que:

Estas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o

desenvolvimento de valores éticos e voltados para formação da auto-estima e a cooperação social.

Ouvir histórias provoca a imaginação que segundo Vigotski (2008a, p. 117) não é acidental na vida da criança, “(...) pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. Para ele, a imaginação é algo totalmente necessário e inseparável do pensamento realista (1982).

Hoje em dia novos métodos podem ser utilizados para se contar história, tais como:

[...] imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito contador com domínio de recursos vocais e corporais [...] muda a intenção de contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências. (BUSSATTO, 2006, p 10).

A fantasia oferece o suporte que auxiliará a criança na sua forma de entender, conviver, interagir e agir no mundo. Para uma história ser interessante, prender a atenção, conseguir entreter e despertar curiosidade da criança, não é necessário que seja nova para ela, mas que desperte emoções, que sugira soluções, que nem sempre serão aparentes, e que fale na linguagem que a criança se encontra. As crianças querem e precisam reviver a fantasia, pois esta propicia imaginar um mundo com outras possibilidades.

Fantasiando ao ouvir a história a criança estará elaborando as suas experiências e começa a entender, identificar, criar soluções, colocar-se no lugar do outro, pois a fantasia é o suporte que contribui para a sua forma de entender e conviver com o mundo.

Contar história é mensagem de arte, beleza e emoção, capaz de projetar a criança para além do universo cotidiano, criando a vida que ainda poderá ser vivida. Por isto a expressão, improvisação, pausas, altura da voz, emoção, ritmo e olhar são elementos fundamentais ao se contar uma história, pois eles darão o tom, levarão o ouvinte a imaginar e dar sentido ao que se está ouvindo. Pois, como fala Vigotski (2008b, p. 47):

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm papel importante e são usados juntamente com o som.

Com a constatação de que as crianças constroem significados e elaborações a partir da fantasia e imaginação que lhes são próprias, e tendo a educação ambiental como uma práxis educativa e social e cuja finalidade é a constituição de valores e conceitos que permitam a atuação com responsabilidade no ambiente em que se vive, seja individual ou coletivamente, sugerimos como possibilidade de efetivação desta hipótese a “contação de histórias” no desenvolvimento do trabalho de educação ambiental na escola. Como afirma Góes (1997, p. 18):

Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento da cognição.

Ouvir história é importante para o desenvolvimento da criança. A “contação de história” é um meio muito eficiente de transmitir uma idéia, de levar a novos conhecimentos e de guardar tradições e ensinamentos, sendo também um meio de resgatar a memória e as experiências vividas, como diz Hanke (2003, p. 118), “as narrativas servem, dentre outras funções básicas, para acumulação, armazenamento e transmissão de conhecimentos”. Os contadores de histórias eram no passado aqueles que conservavam e transmitiam oralmente as histórias e os conhecimentos acumulados por gerações.

De acordo com Soares (2007, p. 1),

A função social dos contos e a importância do papel que desempenham dependem da época e do tipo de sociedade: nas sociedades tradicionais, as reuniões para ouvir e contar histórias eram práticas generalizadas e integralmente coletivas [...]

Nos dias de hoje, embora a “contação de história” esteja se difundindo, ela ainda é uma prática do ambiente familiar e, sobretudo, dirigida às crianças pequenas.

Segundo Dantas (1999) a literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), com o propósito de educar moralmente as crianças.

As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. (DANTAS, p. 33).

Para se contar uma história, seja qual for, segundo Abramovich (2003, p. 18),

É bom saber como se faz. Afinal, nelas se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...] Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção [...] Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras [...]

2.2 – Elementos para a contação

Assim, na “contação de histórias”, os seguintes elementos são fundamentais:

- Emoção – O contador deve gostar do que faz e do que vai contar; deve antes navegar na história para depois transmiti-la. Quando se estuda a história imaginando-se as cenas, as personagens, suas características físicas, sociais e emocionais, torna-se mais fácil a transmissão de emoção;
- Expressão – Quando se conta a história, a expressão corporal é importante, pois a expressão transmite também a história, mas deve-se ter o cuidado de não se exagerar. Na narração, se o conto pedir, pode-se usar objetos como apoio;
- Improvisação – Caso o contador se esqueça de uma parte da história, deve encontrar um modo de continuá-la, por isso a importância de saber o esboço da história e não decorá-la, devendo-se estar preparado para contar sem perder a essência da história;
- Credibilidade – O contador não deve denunciar o seu erro e improvisar durante a contação;
- Espontaneidade – O conhecimento da história oferece ao contador segurança, naturalidade, desinibição e espontaneidade para a contação;
- Voz – É um elemento dramático e essencial; é o instrumento de trabalho do contador. Por isso deve observar o seguinte: altura – bem calculada para caracterizar os personagens; volume – é a variação entre forte e fraco, mostrando as emoções dos personagens; ritmo – é a variação de velocidade e pausa – é o silêncio no meio da fala para dar o clima de suspense, mas não pode comprometer o significado das frases;
- Olhar – É o cordão umbilical com o público, o elo com ele. Não se deve contar história olhando para os lados, para cima ou para baixo e de olhos fechados. É fundamental olhar nos olhos das pessoas, como se estivesse contando para

aquele ouvinte, pois o olhar estabelece a comunicação imediatamente é a garantia de trazer a pessoa para dentro da história;

- Interrupções – O contador deve saber lidar com as interrupções sem que ela prejudique a continuidade da história. Não se deve jamais falar: – fique quieto menino; é melhor dizer: - espere um pouquinho, depois você poderá falar, ou então fazer um gesto que dê a entender que é para esperar o final da história. Assim que terminar a “contação de história” dar a palavra à criança;
- Vocabulário - Procurar usar palavras de fácil compreensão para o público ouvinte e que sejam do vocabulário do próprio contador.

Desta forma, a história bem contada leva em consideração os elementos da contação, pois ao se contar a história a criança vivenciará as emoções como se fosse a primeira vez que estivesse ouvindo aquela história, ela é capaz de sofrer, fechar e apertar os olhos, rir, bater palmas, fazer observações e até mesmo ir contando a história junto, mas tudo isto acontece como se fosse a primeira vez em que ela estivesse ouvindo. Isto porque a história propicia à criança a compreensão emocional mesmo antes da elaboração conceitual.

A “contação de história” cumpre a tarefa de proporcionar o conhecimento do mundo e do ser, por intermédio da realidade criada pela fantasia propiciando elementos para a emancipação pessoal. Supõe-se que o educador, ao trabalhar com a “contação de histórias”, espera que a criança tenha enriquecimento pela vida afora. O ato de ouvir história despertará a capacidade de imaginar, sonhar e construir fantasias, possibilitando a construção de outra intervenção no mundo real.

Cabe lembrar que vivemos imersos em uma cultura audiovisual, na qual, a todo instante, aparecem novas formas de registros e de produtos que seduzem pela aparência. Como dito anteriormente, é cada vez mais raro ver um público reunido para ouvir histórias, como antigamente eram contadas, “ao pé do fogão”. As pessoas estão cada vez mais atarefadas e dispersas, embora conectadas o tempo todo por intermédio dos meios de comunicação de massa e da informática.

Há uma desqualificação das práticas orais. Cada vez mais em nossa sociedade as práticas de escrita e leitura são valorizadas como sendo as que melhor atendem às nossas necessidades de consumo e produção. Dessa forma, ler, ouvir e sentir histórias apenas como experiências lúdicas é algo cada vez mais raro.

Todavia história é certamente um fator importante na construção de idéias e atitudes que possam ajudar a construir uma sociedade mais justa, pois ela atua na divulgação e alteração de representações e imagens que as crianças constroem em relação a si próprias e ao mundo em que vivem.

Ressalto ainda que para se contar uma história há necessidade de preparação do ambiente, pois as crianças precisam saber que àquela hora é a hora do conto, o que seria como “pedir permissão” segundo Hanke (2003), portanto, não deve ser interrompida. A sinalização pode se dar através de objetos, ou de uma canção, ou ainda de uma parlenda, o importante é deixar claro que naquele momento será contada uma história. Seja contada apenas oralmente, ou com auxílio de um livro, com gravuras, fantoches, desenhos, objetos, carimbos, ou outro recurso; se faz necessário prepará-la, estudá-la e assim escolher o melhor recurso para apresentá-la.

É importante também destacar que contar história não é a sua simples leitura, pois quem vai contá-la deve se preparar para tal, ter conhecimento do que se trata, pensar nas palavras que serão ditas, levar em consideração o entendimento das crianças, a idade que elas têm, o local onde estão e o propósito ao se contar a história. Mesmo sendo a leitura a partir de um livro, a entonação e as pausas são importantes, portanto não há como ficar preso ao que se está escrito, é necessário saber a história.

Apesar de não haver um consenso entre teóricos, toda história possui uma estrutura básica “composta por início, meio e fim” (HANKE, 2003). Neste trabalho optou-se pela estrutura que pode ser assim definida:

- Introdução - deve ser rápida, interessante, apresentando os personagens sem divagação. Ex: Há muito tempo atrás; Era uma vez...;
- Desenvolvimento: são contados os fatos essenciais, com bastante ação. Neste ponto, a narrativa ou a “contação de história”, segundo Hanke (2003), deve considerar questões como quando, onde e quem, além de situar a história;
- Clímax: ponto de maior emoção da história;
- Conclusão: deve ser breve e clara. Pode-se encerrar com frases tipo: Entrou por uma porta saiu por outra quem quiser que conte outra. Com estes tipos de frases sinaliza-se que a história chegou ao fim.

Rizzo (1988) apresenta várias características da “contação de história”. Ela considera a conclusão como “volta à realidade”, que deve acontecer progressivamente, no diálogo com as crianças sobre o que foi contado, chamando-as pelos nomes, ou seja, deixando de ser o “contador de história” e voltando a ser a professora da sala de aula.

2.3 – A preparação para a contação

É importante considerar os seguintes aspectos para a “contação de história”:

- Selecionar – É preciso fazer uma seleção do que contar, levando-se em conta o interesse do ouvinte, a sua faixa etária e suas condições sócio-econômicas. Divertir-se com ela. Procurar dentro daquilo que se quer ensinar ou de acordo com o contexto da aula que será dada; pesquisar até encontrar algo que toque o contador de maneira especial. Se for uma história que já veio no material é lê-la buscando encontrar algo especial que toque o contador, porque assim ela será transmitida autenticamente ao público;
- Recriar - Não se deve escolher uma história e contá-la como vem escrita, é preciso passá-la para a linguagem oral. Neste momento pode-se optar por contá-la a partir de um personagem atuante na história ou de alguém que estava vendo o acontecido, é o momento em que se cria para depois estudar e contar;
- Estudar - Ler muitas vezes o texto visualizando as cenas é saber contar a história e não simplesmente decorá-la. O conto decorado destrói a naturalidade. É visualizar a história lembrando que cada personagem tem a sua própria história, é imaginar as cenas etc., para se tornar íntimo dos personagens e do local onde ocorre a história;
- Preâmbulo - Pode-se iniciar uma contação fazendo uso do preâmbulo, que tem por objetivo chamar a atenção para o início da história, devendo ser de acordo com os ouvintes, não deve ser longo e pede que se tenha segurança para que não haja dispersão e não leve a interrupções durante a contação. Algumas formas de preâmbulo são: conversa informal com os ouvintes, adivinhas, músicas, tocar um instrumento, silêncio, etc.

2.4 – Formas de apresentação

Além dos elementos que constituem a “contação de história” e os aspectos que a auxiliam, cito algumas formas de apresentação das histórias:

- Simples narrativa - É a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias.

Contar histórias é uma arte [...] e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2003, p. 18).

- Histórias narradas com auxílio do livro - Narrar com o livro não é ler a história. O narrador deve saber a história e vai contando com suas palavras. O livro fica aberto voltado para as crianças, à altura de seus olhos. As páginas são viradas vagarosamente para que elas possam ver as gravuras;
- Livro ampliado.



Figura 1 – ilustração do livro ampliado - A árvore generosa

Fonte: pesquisadora

- Com gravuras - Através delas as crianças observam detalhes que contribuem para a organização dos pensamentos e de criação;
- Com fantoches – Os fantoches são um convite a imaginação da criança, do jovem e do adulto. Pode-se também ensinar a criar fantoches e através deles contar cada um a sua história;
- Com interferência - O contador deve ter muita segurança para não se perder no meio da história;
- Flanelógrafo - O personagem entra e sai de cena;

- Desenhos – O contador ou os ouvintes desenhando;
- Recortes, painéis, carimbos, dobraduras, legumes, teatro de sombras, etc;
- Mala mágica. Como contadora de história me utilizo da “mala mágica” para estimular a imaginação e a atenção das crianças. Para que a mala se abra as crianças precisam dizer as palavras “mágicas”: *pliff – plaft*. Por si só, a mala se apresenta através da imaginação que ela provoca nas crianças.



Figura 2 – a mala “mágica”
 Fonte: pesquisadora

O recurso utilizado irá depender do número de ouvintes e do espaço físico que está disponível. Para cada situação um recurso, como diz Coelho (1997): em casa ou em ambiente com muitas pessoas e idades heterogêneas – simples narrativa; em sala de aula – qualquer dos recursos indicados. O livro pode ser usado no lar, na sala de aula, na biblioteca, na praça, conforme o número de ouvintes. Num hospital ou instituto de reabilitação deve-se considerar a enfermidade dos ouvintes.

2.5 - A investigação científica sobre a “contação de histórias”

Ouvir histórias é o primeiro contato que a criança tem com a leitura e também é importante para a formação de qualquer criança, segundo Abramovich (2003). Talvez por isto várias experiências com a “contação de histórias” têm sido realizadas. “No Brasil, notadamente a partir da década de 90, multiplicam-se os contadores de histórias, que, de forma solo ou em grupos, atuam junto a um público variado e em diversos espaços” (SOARES, 2007, p. 1) e com diferentes finalidades.¹¹

A seguir, me reporto a alguns resultados de pesquisas que têm como tema a “contação de histórias”.

¹¹ Por exemplo, a "Associação dos Griots" conta histórias para crianças em hospitais de São Paulo.

Fonseca (2004) propõe repensar a formação de professores sob o aspecto do desenvolvimento de competências para que os docentes exerçam a prática de contar histórias na escola.

Tonelli (2005) propõe que a língua inglesa seja ensinada/aprendida por meio de histórias infantis. Por dependerem da linguagem e por contemplarem a necessidade infantil de imaginação e fantasia, podem ser usadas como um instrumento de ensino de inglês, conclui a autora.

Bermudez (2005), através de uma pesquisa-ação orientou a construção coletiva de um projeto de leitura e a montagem de oficinas de literatura infantil na escola, evidencia a relevância de narrar e contar histórias para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para Poeys (2007), a “contação de histórias” no processo ensino-aprendizagem da criança pré-escolar não resolve o problema da qualidade do ensino, mas, se presente, é fator que responde pela qualidade desta primeira etapa da educação básica.

Rosa (2007), ao entrevistar professoras, conclui que elas acreditam que contar histórias auxilia no desenvolvimento integral das crianças, mas acreditam também que tal prática ajuda no desenvolvimento de conteúdos e formação moral e que os cursos de formação valorizam a “contação de histórias”, porém articulada à dimensão de conteúdo (inter) disciplinar.

Andrade (2007) analisou em que medida a resolução de situações-problema propiciadas pelas histórias virtuais do conceito possibilitou a produção /mobilização de conceitos matemáticos.

Mantovani (2007) considera a “contação de histórias” como uma prática transformadora, capaz de estimular a interação com e entre os estudantes e também com alguns aspectos da aprendizagem.

Silveira (2008) mostrou que inserir práticas de “contação de histórias” na sala de aula por meio de um contador da comunidade a qual pertencem os alunos é um caminho para motivá-los ao hábito da leitura e da produção de textos, assim como conhecer e valorizar a sua própria cultura.

Dantas (1999) realizou um projeto de literatura infantil em duas escolas da rede estadual de Pernambuco com o objetivo de levar as crianças a pensar sobre

valores éticos diante da exposição a tantas idéias que as crianças têm acesso hoje em dia.

Segundo Dantas, a quantidade de informações recebidas pelas crianças nos dias de hoje confunde mais que esclarece ou ajuda na formação das crianças. Por isso a importância da história que possibilita ver o mundo com outras possibilidades, agregando-se ao dia a dia valores éticos. “O conto ajuda a explicar complexas relações práticas, suas imagens iluminam os problemas, o que uma simples conversa não poderia fazer” (VIGOTSKI, 1987, p.27).

Máximo-Esteves (1998, p. 143) propõe em seu livro o uso da “contação de história” como proposta de educação ambiental:

A história integra simultaneamente componentes espaciais, temporais, personagens, ações e até temas. Possui em si própria uma estrutura de integração global. Portanto é um processo facilitador da compreensão do significado das aprendizagens.

Em vez de contar histórias prontas para as crianças, pode-se também construir uma história. Essa foi a abordagem pedagógica, denominada o fio da história¹², utilizada por Máximo-Esteves (1998), da Universidade do Minho, Portugal. A autora acredita que valeria experimentar esta abordagem não só pelo prazer que as crianças e os professores têm em ouvir e contar histórias, o que por si só já é uma razão relevante, mas tanto o fio da história como a educação ambiental se assentam nos mesmos fundamentos: integração, significado e resolução de incidentes críticos.

O propósito de se mencionar as pesquisas não tem o sentido de valorar ou concordar com as conclusões a que chegaram os autores, mas evidenciar que o uso da “contação de história” tem sido objeto de pesquisas, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos. As pesquisas mencionadas refletem a importância da “contação de histórias” no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Para a presente pesquisa, a “contação de história” é utilizada com o intuito de possibilitar que as crianças ampliem o processo de ensino-aprendizagem relacionado ao conceito de *meio ambiente* e dêem a este, novos significados.

¹² Fio da história é uma abordagem pedagógica de trabalho por projetos na medida em que cada história é um projeto. O núcleo temático fulcral do projeto-história centra-se num incidente crítico ambiental muito simples, em torno do qual se tece uma história. As componentes essenciais de o fio da história são os incidentes críticos, as personagens e o contexto.

CAPÍTULO III

“É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas!”
Antoine de Saint – Exupéry

A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento os passos da realização da pesquisa, bem como a metodologia utilizada em seu desenvolvimento, levando-se em conta os aspectos qualitativos e a abordagem histórico-cultural.

3.1 – A metodologia da pesquisa

Nesta abordagem a integração homem-meio se faz mediada pelos sistemas de signos e instrumentos. Ao se apropriar destes sistemas culturais, o homem transforma a si mesmo, dando origem a formas caracteristicamente humanas de pensar e agir.

A teoria sócio-histórico-cultural (TSHC), segundo Berni (2006, p. 2535) nos desafia a ter uma abordagem sustentada nas seguintes dimensões:

Social: é fundamental para marcar a questão das relações humanas;
Histórica: faz-nos pensar em como chegamos até aqui, os diversos momentos e épocas que marcaram a humanidade. Em primeiro plano ficam as influências do tempo sobre o humano;
Cultural: útil para vermos e valorizarmos toda a produção humana em diferentes contextos. Aqui olhamos em primeiro plano as influências humanas na temporalidade.

A abordagem histórico-cultural é dialógica na construção do conhecimento e na formação do sujeito que vai se constituindo culturalmente através do contato e das relações com os outros sujeitos do grupo social, no qual o patrimônio cultural das gerações anteriores sejam experiências, atitudes, hábitos, ritos, valores,

linguagem, etc., vão se transformando ao longo do desenvolvimento do ser humano num processo de constante interação, pois como diz Leontiev (1989, p. 65):

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela.

Mas nem por isso o ser humano é apenas receptor, pois nesta perspectiva o sujeito é ao mesmo tempo ativo e interativo. O meio social é fundamental para o desenvolvimento dos conceitos e para o processo de ensino e aprendizagem. Neste processo de construção o ser humano transforma o seu meio social e transforma-se a si mesmo. É na relação com o outro e por meio da linguagem que o indivíduo se constitui e se transforma enquanto sujeito.

Para Vigotski (2008a), aprendizado e desenvolvimento são inter-relacionados e acompanham a criança sempre. A escola tem a “função” de ensinar e despertar

[...] processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizando esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento, independente da criança. (VIGOTSKI, 2008a, p. 103).

Ou seja, a escola organizando o ensino e aprendizado possibilita o desenvolvimento, a sistematização e “também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008a, p. 95).

Isto vem mostrar que a interação social da criança com um adulto ou com seus pares adquire um caráter estruturante, aquilo que a criança consegue fazer interagindo com um adulto define a zona de desenvolvimento proximal, como diz Vigotski: “O que a criança pode fazer com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (1989, p. 113).

Vigotski traz elementos para quebrar a rigidez das etapas, cronologias e estágios de desenvolvimento, ele só as entende na relação com o meio. Para ele há dois níveis de desenvolvimento: o nível real - aquele apresentado pela criança, já conquistado - e o nível de desenvolvimento potencial - que é aquele no qual a criança ainda não é capaz de conseguir sozinha.

Segundo Vigotski (2008a, p.97), a Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A “contação de história” corroborará para a elaboração de conceitos científicos e partindo do pressuposto de que a Zona de Desenvolvimento Proximal é uma constante na pesquisa, pois a interação com a pesquisadora, professora e colegas esteve presente. Será tratado a seguir como se dá esta elaboração que, segundo Vigotski, é um processo que exige a presença de um problema, mas sua simples presença não garante a elaboração conceitual.

A formação de conceitos passa por fases consideradas básicas por Vygotski (1982, p. 135), fases estas que se dividem em vários estágios. É importante conceituar as fases de formação de conceitos. A primeira fase se constitui num agrupamento de vários objetos “sob um nome de família” como diz Vigotski (2008b, p 101), pois ela não desenvolveu ainda um raciocínio lógico para organizá-los, a criança percebe os objetos isoladamente e não os vê de maneira lógica, considerando formatos, modelos, cores, etc. Para Vigotski, nesta fase o

[...] significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado informe e sincrético de elementos individuais que, nas idéias e percepções da criança, estão de algum modo relacionados ente si em uma imagem. O sincretismo das percepções e dos atos infantis desempenha um papel decisivo em sua formação, daí que essa imagem seja muito instável. (1982, p. 135).

A segunda fase se constitui no desenvolvimento de conceitos que compreende variações no mesmo tipo de pensamento, o que é designado de *pensamentos por complexos*. Nesta fase, a relação que a criança tem com o objeto se constitui na passagem para um nível de desenvolvimento mais elevado, pois os objetos que eram isolados se associam na mente da criança e ela agrupa-os em grupos comuns, diferentemente da fase anterior. Para Vygotski, “o pensamento em complexo é já pensamento coerente e objetivo” (1982, p. 138). Segundo Fontana, “os objetos são incorporados a uma situação geral, da qual participam em base

individual” (2005, p. 17). Portanto, a criança evidencia uma evolução na elaboração dos conceitos e no seu desenvolvimento.

Na terceira fase os conceitos são classificados como potenciais, pois são construídos de acordo com leis muito distintas das que orientam os conceitos anteriores. Para Fontana, “os conceitos potenciais emergem do pensamento por complexos e são um indicador da crescente consolidação da operação de análise” (2005, p. 17).

Ao comentar as fases básicas e iniciais da formação de conceito apresentadas por Vigotski, Fontana afirma o seguinte:

No pensamento conceitual, o sujeito classifica não mais com base em suas impressões imediatas, mas isoladamente diferentes atributos dos objetos, colocando-os numa categoria específica por uma relação com um conceito abstrato codificado numa palavra. Análise e síntese consolidam-se e articulam-se. (2003, p. 123).

Pode-se dizer que a criança não é um ser estático na construção do conhecimento, pelo contrário ela participa ativamente, modificando e provocando transformações em si mesma e naqueles que com elas interagem. Segundo Bueno (2001), a escola continua sendo o local privilegiado de convivências de crianças e jovens e ponto de referência fundamental para a construção das suas identidades.

Se a escola, como instituição social, não se limita ao acesso à cultura/conhecimento socialmente valorizado (e, na moderna sociedade urbano-industrial, parece que ela nunca se limitou a isso), é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania. (BUENO, 2001, p.6)

A escola tem o papel primordial na elaboração conceitual, ela deve tirar os alunos de onde se encontram, possibilitando a (re)significação de seus conceitos. A elaboração conceitual não se dá a partir do que os alunos ouvem ou memorizam ou ainda da associação com os objetos, ela é um processo coletivo no qual há organização proposital das interações visando à elaboração de conceitos. O professor é mediador neste processo e através de suas intervenções devidamente intencionalizada busca tirar os alunos da posição onde se encontram em relação ao conhecimento para fazê-los avançar.

A educação ambiental nesta perspectiva parte do pressuposto que o significado da palavra se transforma gradativamente, adquirindo novos sentidos ou sentidos mais abrangentes. Como diz Fontana (2005, p. 19):

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.

Tendo estes referenciais, a pesquisa foi realizada em uma escola privada e centenária do interior de São Paulo, escola que tem como uma de suas marcas históricas a inovação em sua prática pedagógica. Desta forma, o projeto de pesquisa teve uma boa receptividade por contribuir com o projeto pedagógico da escola.

As crianças da sala onde foi realizada a pesquisa moram em várias partes da cidade em casas, apartamentos e condomínios fechados. A maioria dos pais exerce profissão fora de casa, mas na sua maioria são os próprios pais que trazem e pegam seus filhos na escola.

Ao elaborar o projeto que foi apresentado à Direção e Coordenação da Escola, foram selecionados alguns livros de história considerados importantes ao objetivo proposto na pesquisa. Após autorização da Direção da Escola e de me reunir com a Coordenadora e a Professora da classe que iria trabalhar, para expor em mais detalhes a proposta e também ouvir sugestões, foi elaborado um documento aos pais com uma descrição rápida do projeto e a metodologia a ser aplicada, incluindo a vídeo gravação.

No documento enviado aos pais (anexo 1) foram citados alguns livros que pretendia utilizar, livros estes que tratavam de valores sócios ambientais, respeito ao próximo e às diferenças, cooperação, e possibilitavam desenvolver o conceito de meio ambiente. Este documento solicitava a autorização dos pais para realização do “Projeto: Educação Ambiental com crianças pequenas: contando histórias e ensinando valores” com seus filhos. O documento foi encaminhado aos pais, junto com um informe da Coordenação no início do 2º semestre de 2008. Os pais devolveram rapidamente a autorização e as aulas/pesquisas iniciaram-se em 08 de agosto de 2008.

Durante um período de 4 meses, com vídeo gravação, foram realizadas atividades com cerca de uma hora de duração, com vinte e duas crianças do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, durante o horário regular das aulas, juntamente com a professora.

Desta forma, caracterizo a pesquisa realizada como qualitativa, considerando que possibilitou a participação das crianças, da professora e dos pais de forma indireta, procurando perceber toda a dinâmica da sala de aula (LUDKE, 1986 p. 19). Tendo em vista a interação entre pesquisadora e os participantes da pesquisa e com o cuidado de se manter o foco na elaboração conceitual de meio ambiente, algumas histórias foram substituídas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como fonte o ambiente natural; o pesquisador como mediador; é descritiva e por isso mesmo oferece pistas para uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo; o processo que envolve a pesquisa é fundamental; os dados oferecidos na pesquisa norteiam a sua continuidade e há respeito aos participantes da pesquisa, como sujeitos que se constituem na interação com os outros.

Neste tipo de pesquisa,

Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

3.2 - A PESQUISA

Ao iniciar a pesquisa, o objetivo primeiro era de conhecer as crianças, ser conhecida por elas e criar um vínculo de empatia. Sendo assim, foram utilizados objetos próprios da “contação de história”, tais como o “chapéu”, com o fim de atrair a atenção das crianças para, naquele momento, ouvirem a história que seria contada.



Figura 3 – chapéu
Fonte: pesquisadora

Neste primeiro contato com as crianças me apresentei contando histórias de minha própria infância e num segundo momento passei o chapéu pela cabeça de cada uma das crianças pedindo que elas se apresentassem, também contando uma história que tinha acontecido com elas, de forma que todas participassem. Encerrei a aula solicitando que trouxessem para a próxima semana objetos, desenhos e gravuras que representassem para elas o que seria meio ambiente. Assim que solicitei algumas crianças disseram o que iriam trazer, mas ao verificar o que trouxeram na semana seguinte percebe-se que houve interferência de algum modo.

Como dito anteriormente, procurei utilizar no decorrer das aulas/pesquisa formas diferenciadas e objetos que são próprios da “contação de história”, tais como chapéu, mala mágica, livro, livro ampliado e por muitas vezes a simples narrativa, nas quais foram utilizados elementos como entonação da voz, sons, gestos, olhar, etc. Sendo assim, logo no segundo dia introduzi a “mala mágica”. Esta “mala mágica”¹³ só se abria se fossem ditas as palavras corretas (palavras mágicas) indicadas no momento da contação da história.

O que se observou é que mesmo os alunos sabendo que alguns dos objetos tirados da mala eram seus ou de seus colegas, mesmo que momentaneamente, entravam no mundo da fantasia sendo a “mala mágica” a ponte entre o real e o imaginário, pois, segundo Vigotski (1987, p. 15), a imaginação não é capricho do cérebro, mas uma função totalmente necessária.

¹³ História adaptada pela pesquisadora



Figura 4 – “a hora da contação de história”
Fonte: pesquisadora

Desde o início a interação com a Direção, Pais e Professores influenciou os caminhos da pesquisa, pois alguns pais compraram os livros citados na carta - autorização, as crianças leram as histórias ou já as conheciam, a professora participava da aula, comentava, sugeria, de forma que os interlocutores estavam presente oferecendo um processo de construção de conhecimento a partir da dialogicidade. Por isto algumas histórias foram pensadas para serem usadas, mas com o decorrer do processo, com a interação das crianças, e com o desenrolar das aulas, os questionamentos e a percepção da pesquisadora sobre a necessidade de elaborar melhor o conceito de meio ambiente, algumas histórias foram trocadas e outras acrescentadas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), as pesquisas qualitativas

Estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

As histórias apresentadas, além das já citadas, foram: *A Árvore Generosa*, contada duas vezes em duas aulas consecutivas, sendo que em cada dia foram utilizadas formas diferentes de se contar; *O Dono da Bola*; *Os floquinhos aquecidos de carinho* (história da tradição oral); *O ser humano mais inteligente do mundo* (Lá vem história outra vez). Além destas, outras histórias foram preparadas, mas não

utilizadas¹⁴. Foram utilizados também desenhos, cartazes e histórias elaboradas pelas próprias crianças.

Como afirmei anteriormente, algumas histórias as crianças já conheciam, já tinham lido ou ouvido, mas como diz Abramovich (2003, p. 148), “não é apenas na novidade que está o novo, mas na nova forma de nos aproximarmos de algo já conhecido e perceber mudanças”.

No quadro a seguir apresento os dias das gravações, as histórias que foram contadas, o material de apoio utilizado na contação das histórias e o local da aula:

DATA DAS GRAVAÇÕES	HISTÓRIAS CONTADAS	METODOLOGIA UTILIZADA	LOCAL DA AULA
08/08/2008	Histórias de vida da pesquisadora	Narração e Chapéu	Sala de exposição
15/08/2008	A mala mágica	Narração e Mala	Sala de aula de inglês
22/08/2008	A árvore generosa	Narração e Chapéu	Sala de aula
29/08/2008	A árvore generosa	Narração e Livro Ampliado	Sala de aula
05/09/2008	O dono da bola	Narração e Chapéu	Sala de aula
26/09/2009	A lenda dos floquinhos aquecidos de carinho	Narração e Mala Mágica	Sala de aula
03/10/2008	A lenda dos floquinhos aquecidos de carinho	Narração	Sala de aula
	O ser humano mais inteligente do mundo	Narração e Chapéu	
10/10/2008	O ser humano mais inteligente do mundo	Cartazes	Sala de aula
17/10/2008		Fotografar o pátio	Pátio da Escola
24/10/2008		Apresentação das	Sala de

¹⁴ Todas as histórias preparadas para a contação estão relacionadas nas referências bibliográficas, p. 100.

		fotos tiradas no pátio	multimídia
14/11/2008	História criada coletivamente pelas crianças	Chapéu	Sala de aula
28/11/2008	<i>Pot pourri</i> das histórias contadas e Poesia Plift Plaft	Mala mágica e Diário Ambiental	Sala de multimídia

Quadro 2 – Roteiro das aulas e histórias contadas

3.3 - O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com um olhar focado na apropriação e no desenvolvimento de conceitos pelas crianças, as análises foram feitas com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, buscando-se os indícios mostrados nos atos de apropriação de conhecimentos, característica da análise microgenética, que segundo Góes é “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos (...) resultando num relato minucioso dos acontecimentos”, abordagem esta que exige um registro fidedigno. (2000a, p.9).

Góes afirma (2000a, p. 15) que:

Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias iniciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.

A autora distingue a análise microgenética da microetnográfica, também muito empregada na investigação de processos intersubjetivos e bastante presente no estudo do cotidiano escolar. A microetnografia é definida por Streeck (1983, apud Góes, 2000a p.10), como a análise de “microcomportamentos que compõem processos organizacionais da interação social”. Ambas, segundo Góes (2000a, p. 11), estão igualmente orientadas “para os detalhes das ações; para as interações e

cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrossociais”.

Segundo a autora, a visão genética vem das proposições de Vygotski

Sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. (GÓES, 2000a, p.11).

Cabe esclarecer que o qualificativo “microgenético” não tem filiação teórica única, uma vez que o “próprio Piaget, em seu modelo de método clínico, usou estratégias que poderiam ser consideradas microgenéticas” (GÓES, 2000, p. 11). Esse trabalho de Piaget teve repercussões sobre o trabalho de Vigotski, mas segundo Góes (2000a, p. 11)

Vigotski transformou a idéia original - que era de uma busca cuidadosa das respostas “espontâneas” da criança, não influenciadas pelo adulto – e introduziu deliberadamente pistas, auxílios ou obstáculos, para estudar os processos de interesse.

Destaco que na análise não utilizo as falas de todas as aulas e nem sempre as histórias na seqüência em que foram contadas, pois as crianças ouviam as histórias e muitas vezes a reflexão sobre aquela história aparecia em outro dia. O objetivo é destacar os detalhes e as falas que mostram novas concepções de meio ambiente, propiciadas pela “contação de histórias”. Neste sentido, realizei uma análise microgenética, selecionando os episódios e as falas das crianças em função dos objetivos da pesquisa. Para Góes (2000a, p. 21)

[...] a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural.

Segundo Meira (1994, p. 59)

A análise qualitativa de processos cognitivos e da aprendizagem exige o exame de transformações relativamente sutis e rápidas nas relações entre ações (e.g., discursivas e gestuais) e a estrutura de situações específicas.

A videogravação e a análise microgenética permitem uma interpretação consistente dos acontecimentos em sala de aula, pois neste tipo de análise são considerados “as relações intersubjetivas e as condições sociais” (GÓES, 2000a, p.9). Para Meira (1994, p. 61)

A videografia, ou registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais.

Mas levando-se em conta que detalhes e percepções podem passar despercebidos, pois enquanto filmamos um determinado espaço em outro há interação, utilizei também o diário de classe no qual eram feitas anotações logo após a aula com as percepções daquele dia.

Em 7 aulas/pesquisa a posição das crianças na sala de aula foi estipulada pela professora, sendo que geralmente as crianças estavam sentadas em filas dupla e normalmente com pares diferentes. Nas 5 aulas que aconteceram fora da sala de aula, as crianças tiveram maior liberdade em termos de escolher o lugar de se sentar. A professora geralmente acompanhava a aula sentada no fundo da sala e de vez em quando participava chamando a atenção das crianças. Ressalto que a pesquisadora em alguns momentos solicitava a participação da professora como sendo também parte do processo da pesquisa.

A câmera ao mesmo tempo em que facilita e propicia a análise microgenética, também traz interferências até que as crianças acostumem com sua presença, o que não se pode afirmar que aconteceu, visto que sempre davam um jeitinho de passar em frente ela e sempre solicitavam ver as gravações, sendo atendidas no último dia, quando foi exibido um *pot pourri* das gravações. Também o fato de ficar conduzindo sozinha a câmera, tendo ainda que contar a história e dar conta de todas as interações que acontecem na sala de aula foi um motivo dificultador na construção dos dados, daí a necessidade de outros meios de observação.

Outras interferências, como o dia do animal de estimação, ou o assunto que estavam estudando, festas da escola, aconteceram durante a investigação, sendo

para a pesquisadora um processo natural da pesquisa, visto que não era um grupo separado de crianças, mas uma sala de aula em seu funcionamento diário. Uma interferência importante que foi apropriada pela pesquisa e propiciou, na perspectiva da pesquisadora, a ampliação do conceito de meio ambiente, foram as eleições municipais. O que é certo é que qualquer forma de construção de dados produziria efeitos sobre os pesquisados, pesquisadora e pesquisa.

A organização da pesquisa ocorreu da seguinte maneira a partir da sugestão dada por Meira (1994) sobre como organizar os dados: 1) assistir aos vídeos fazendo anotações preliminares sobre a proposta da pesquisa; 2) transcrição em pormenores das vídeogravações; 3) anotações de eventos acontecidos e identificação dos eventos a ser analisados referentes a pesquisa; 4) após a escolha dos eventos, assisti-los repetidamente tendo em mãos também as observações anotadas no diário de classe.

Analisar as minúcias, atentar para os detalhes, ver sinais e indícios são importantes, mas nem por isto deve-se abandonar a idéia de totalidade, como diz Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios – que permitem decifrá-la”, não podendo esquecer-se das conexões existentes entre os fatos, nem dos sujeitos em sua totalidade.

A escolha dos episódios analisados deu-se a partir do objetivo proposto na pesquisa. Algumas histórias foram selecionadas com esse propósito: possibilitar situações às crianças de forma a facilitar os processos de elaboração dos conceitos científicos articulados com suas experiências cotidianas. Os episódios escolhidos receberam título de acordo com a situação apresentada e foram numerados por turnos, nos quais as falas das crianças foram transcritas da maneira como elas falaram. Os nomes das crianças são fictícios.

Ao longo deste capítulo descrevi a pesquisa que se caracteriza como qualitativa, levando-se em conta os diferentes contornos que nortearam o trabalho da pesquisadora e descrevi a “contação de histórias” como possibilidade de se fazer educação ambiental. No capítulo seguinte apresentarei os resultados e discussões da pesquisa a partir da análise microgenética.

CAPÍTULO IV

“Eu conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão somas. E o dia todo repete como tu: “Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!” e isso o faz inchar-se de orgulho. Mas ele não é um homem; é um cogumelo!”
Antoine de Saint – Exupéry

RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 – Dados iniciais

Como passo inicial de análise, e por acreditar ser fundamental no processo de construção dos dados, cabe aqui ressaltar a minha ansiedade na aula inicial por desconhecer quais seriam as reações das crianças ao serem envolvidas num processo de pesquisa, pelo fato de não me conhecerem e também por estarem num ambiente diferente, que não a sua sala de aula. Devido a essa ansiedade, no primeiro dia as histórias foram contadas rapidamente, diferentemente da forma como usualmente procedo ao realizar esse tipo de atividade.

Acredito que, especialmente pela mudança de local, as crianças se apresentavam mais inquietas, uma vez que as cadeiras eram altas e os seus pés não tocavam o chão. A inquietude criou certo desconforto nas crianças que, naturalmente, expressavam isto fazendo um pouco de algazarra. O que mais chamou a atenção foi o fato das pernas das crianças ficarem balançando, mostrando excitação com o novo.

Quando iniciei a conversa combinamos que quando eu colocasse o chapéu apenas eu iria falar, no que fui plenamente atendida, e à medida que eu ia contando a história e chegando ao ápice, as pernas das crianças diminuía de balançar e praticamente paravam. Essa expressão corporal foi entendida por mim como uma demonstração de interesse e de envolvimento. Como diz Abramovich (2003, p.21),

[...] é bom que quem esteja contando crie um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais [...].

A excitação das crianças, além das razões expostas anteriormente, se devia também ao fato delas serem filmadas, o que lhes desviava a atenção. A filmadora exercia o papel de intrusa na sala de aula, como diz Meira (1994), e até as crianças acostumarem-se com sua presença, ela influenciou as aulas tirando muitas vezes a concentração dos alunos.

Temos que levar em conta o que diz Leontiev (1989, p. 72-73) quando trata das mudanças ocorridas no “caráter psicológico das ações” das crianças, qual o motivo delas ouvirem as histórias: aprender sobre meio ambiente; agradar a professora da classe; agradar a nova professora/pesquisadora; ouvir novas histórias; mostrar o que sabiam sobre meio ambiente; etc.

Todas estas questões talvez estivessem presentes, principalmente nas aulas iniciais, até que elas tomassem consciência que o fator precursor da pesquisa fosse a construção de novos conceitos sobre meio ambiente através das histórias. Isto nos leva a uma pergunta: “(...) qual o sentido pessoal que um fenômeno tem para a criança”? (LEONTIEV, 1989, p. 73), pois muitos dos assuntos tratados sobre meio ambiente talvez as crianças já tivessem ouvido falar, mas ao tratarmos ou recordarmos novamente este assunto, mas de forma diferente da rotineira, seu conteúdo tornou-se diferente, adquiriu um sentido mais amplo, mais profundo e com mais significação.

Apresento para fins de análise fragmentos das falas dos alunos com respeito ao conceito de meio ambiente, visto que não seria possível analisar todo o material recolhido e a análise microgenética permite fazer esta seleção.

O destaque está localizado nas falas que foram consideradas relevantes para o fim proposto nesta pesquisa. Ao contarmos a história estamos nos utilizando de signos, que por si só “não modifica em nada o objeto da operação psicológica” (VIGOTSKI, 2008a, p. 55), a mediação intencionalmente organizada dada pelo outro, no caso a minha pessoa, é fundamental para a criança fazer a relação e ampliar seu conhecimento. A interação dentro da instituição escolar faz com que a

criança incorpore experiências, pois quando a professora, ou outra pessoa adulta, mostra desenhos, indica situações vivenciais, entre outras, está orientando e dando significações.

Cabe à pesquisadora, segundo Fontana (2005), possibilitar a partir dos sentidos, neste caso das histórias e experiências de seu grupo social, um imenso leque de saberes, bem como possibilitar o saber escolar ligado a vida.

Vigotski, em seu livro *Pensamento e Linguagem* (2008b, p. 107), diz que o “desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente”. Com este entendimento comecei a pesquisa buscando conhecer o que as crianças entendiam ser meio ambiente.

As distinções entre os conceitos, segundo Góes (2008), fazem referência aos modos diferentes de funcionamento do pensamento, não significando que os conceitos cotidianos e científicos possuem categorias distintas, mas sim que seus processos são diferenciados. Os conceitos cotidianos ou espontâneos geralmente não são planejados sistematicamente. Segundo Góes (2008), não quer dizer que sejam desorganizados, mas que são aqueles que se aprendem no dia a dia e se desenvolvem em todas as relações interpessoais.

Conceitos científicos são planejados sistematicamente e a escola tem este comprometimento, ou seja, apresentar os conceitos de forma sistematizada, estabelecendo conexões com os conceitos cotidianos que a criança traz consigo. Tunes (1995, p.37), diz que “os dois influem-se mutuamente de tal modo que os conceitos científicos descem em direção aos fenômenos concretos que representam e os cotidianos movem-se pra cima, em direção à abstração”.

Góes e Cruz (2005, p.34), ao comentarem os três últimos capítulos do livro “*Pensamento e Linguagem*”, dizem que Vigotski

Em suas análises propõe que os conceitos espontâneo e científico dizem respeito a processos diferentes, ou seja, não são itens conceituais que, por si, seriam enquadrados numa ou noutra classe. Enquanto os conceitos espontâneos são elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, os científicos tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa a aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados.

A criança ao chegar à escola e ao tomar conhecimento de um conceito científico fará a correspondência deste com o conceito cotidiano. Segundo Tunes (1995, p. 33) a

[...] diferença básica entre os conceitos cotidianos e os verdadeiros encontra-se no fato de que os primeiros desenvolvem-se por meio da atividade prática ou interação social imediata da criança e os outros por meio da aquisição de um sistema de conhecimento mediado pelo conhecimento formal.

4.2 - Episódio 1 – Idéias iniciais sobre o meio ambiente

Numa das primeiras atividades as crianças foram convidadas a trazer de casa algo que representasse o meio ambiente, para que a pesquisadora pudesse colocar na mala “mágica”. O objetivo era levantar os seus conceitos cotidianos, entendido como aqueles que são adquiridos durante o desenvolvimento da criança e “que permitissem a expressão da própria experiência da criança, trazendo elementos do seu cotidiano e/ou formas de elaboração conceitual espontâneas para a sala de aula” (FONTANA, 2005, p. 35). Imediatamente as crianças começaram a imaginar e falar o que poderiam trazer:

(1) Ana: *vou trazer uma flor.*

(2) Marina: *pode trazer alface?*

(3) Cibele: *pode desenhar uma flor?*

(4) Carla: *vou trazer folhas, melancia, beija flor, semente...*

(5) Lucas: *uma árvore...*

Solicitei-lhes que não pesquisassem na internet, pois o meu interesse era conhecer o que elas já sabiam.

Observa-se uma visão naturalística de ambiente, com ênfase no ambiente verde, tanto nas falas, como nos desenhos (figura 5), de forma similar ao que tem sido encontrado por outros autores (MÁXIMO-ESTEVEZ, 1998; FONTANA, 2002;

REIGADA e TOZONI-REIS, 2004), que também observaram essas representações de ambiente em crianças pequenas.

Reigada e Tozoni-Reis (2004) em uma pesquisa com crianças de 6 a 11 anos, verificaram que as suas concepções de ambiente se limitavam a aspectos naturais, não colocando exemplos de elementos pertencentes ao ambiente urbano, mais próximos.

A maioria das crianças considerava o ambiente como um espaço onde os seres vivos, excluindo o homem, habitam, juntamente com a presença dos elementos abióticos. (REIGADA e TOZONI-REIS, 2004, p. 155).

O conceito de ambiente aparece como sinônimo de natureza, mas não da natureza em sua totalidade, apenas a natureza considerada bonita e boa, o que pode ser mais bem compreendido pelos desenhos abaixo.



Figura 5 - Desenhos de Heloísa e Fernanda representando o meio ambiente

Não se pode afirmar que meio ambiente fosse uma palavra nova para as crianças, mas sim o significado que se pretende dar a esta palavra com o decorrer das aulas. Neste momento da pesquisa percebe-se o conceito de meio ambiente sendo ampliado. Os alunos estão em processo de (re)significação do conceito. Segundo Vigotski (2009, p. 265) a elaboração dos conceitos científicos “não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é o veículo de conceito científico”.

Este é um processo longo e na fase inicial da pesquisa não se podia afirmar se haveria a ampliação desejada desta conceituação, considerando o tempo determinado para a pesquisa e as intempéries que certamente ocorreriam no

processo. Mesmo assim, é importante assinalar que neste processo as crianças fazem generalizações e aproximações. Segundo Vygotski (1982, p. 148),

Os que rodeiam a criança proporcionam-lhe, no processo de comunicação verbal, as pautas de generalização e de transferência das acepções da palavra. Mas a criança não pode assimilar de uma vez o modo de pensar dos adultos, obtém um resultado parecido ao deles, mas consegue-o através de operações intelectuais distintas e elabora-o com sua forma peculiar de pensar.

Buscando atingir ao objetivo, a palavra meio ambiente foi utilizada em suas inúmeras possibilidades, como diz Tolstoi (apud VIGOTSKI, 2008b, p. 105):

Quando ela ouve uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela [...] sentirá a necessidade de usar esta palavra- e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem [...].

Neste primeiro momento a interação com o que foi pedido partiu de conceitos cotidianos que elas tinham formado, trouxeram desenhos, brinquedos, pedras, folhas, objetos representando animais, gravuras de cidades e de pessoas. Não se pode afirmar que todos esses objetos e imagens representem as idéias das crianças, pois há uma nítida interferência dos pais. Inclusive algumas crianças, quando iniciam as suas falas, dizem: *a minha mãe...*; *o meu pai acha...* Há uma diferença entre o que eles disseram que iriam trazer - basicamente vegetais - e o que trouxeram. Na mediação com os pais, ocorrida espontaneamente, as crianças compartilham das idéias deles sem entendê-las totalmente, por uma questão de hierarquia. Mas, na escola, elas são colocadas diante da tarefa de “entender as bases dos sistemas de concepções científicas” (FONTANA, 2005, p.21).

Já nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, as condições de produção do processo de elaboração conceitual modificam-se sob vários aspectos. (FONTANA, 2005, p.21).

Na expressão de Fontana (2003, p. 123), “é na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração”.

Trouxeram inclusive desenhos de cidades poluídas que acabaram por permitir uma discussão mais ampla sobre a natureza “boa”, apontada anteriormente, auxiliando-as na elaboração de novos conceitos.

4.3 - Episódio 2 - A Mala mágica

Neste segundo dia de aula foi contada a história da mala mágica, e os objetos e desenhos foram sendo dela retirados, objetivando que as crianças tivessem a possibilidade que a pesquisa permite de se “apropriarem dos conteúdos” historicamente construídos (FONTANA, 2005). À medida que a pesquisadora ia retirando da mala os objetos, as crianças iam se manifestando.

Foi mostrada uma gravura com muitos prédios. Enquanto as crianças vêem a gravura, elas conversam entre si.

- (1) Criança: *São Paulo...*
- (2) Pesquisadora: *é meio ambiente?*
- (3) As crianças se dividem: *é!! não é !!!!*
- (4) Pesquisadora: *é ou não é?*

Continua a dúvida. As crianças estão em processo de aquisição do conhecimento para dar novos significados ao conceito de ambiente, que elas vêem como natureza, que inclua a cultura ou a sociedade, ou seja, o ambiente transformado pelo homem. De forma similar à pesquisa de Reigada e Tozoni-Reis, verifiquei a necessidade de trabalhar com as crianças uma concepção de ambiente que inclui o mundo natural, mas este não se apresentando independente do sujeito social. As crianças ainda não têm conhecimento suficiente para classificar o meio ambiente para além da natureza. Pois

[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. É mais do que um simples hábito mental é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento

mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (VIGOTSKI, 2008b, p. 104).

Assim, na tentativa de aceitar que a cidade também é ambiente as crianças fazem novas associações. Por exemplo, Lucas procura a natureza na cidade e responde à pergunta feita anteriormente.

(5) Lucas: *é, porque é uma cidade e toda cidade tem rio, tem folha.*

Várias crianças levantam a mão para participar e às vezes, quando chega a sua vez, não sabem o que falar e dizem que se esqueceram. Ao verem as gravuras e os objetos que saem da mala se lembram de locais onde já estiveram e o que viram naquele lugar.

(6) Pesquisadora: *a cidade é meio ambiente porque ela tem folha e rio?*

(7) Crianças ainda em dúvida: *mais ou menos.*

A pesquisadora apresenta outra gravura, agora com duas pessoas. As crianças olham e comentam.

(8) Marcelo: *duas pessoas.*

(9) Rafael: *é do meio ambiente.*

(10) Pesquisadora: *é do meio ambiente? Ser humano é do meio ambiente?*

(11) Crianças se dividem: *não!! É!!!!*

(12) A pesquisadora pergunta de maneira diferente: *gente é do meio ambiente?*

(13) Crianças: *é!!!*

A seguir uma das crianças acaba generalizando o ambiente, mas as demais crianças relutam em aceitar.

(14) Marina: *tudo é do meio ambiente.*

Marina começa a elaborar que as construções humanas também fazem parte do ambiente.

(15) Pesquisadora: *tudo é do meio ambiente?*

(16) Crianças em coro: *é!!!! não é!!!*

A dúvida/divisão entre as crianças permanece; apenas algumas se posicionam. Mesmo assim ainda não se pode afirmar que as que se posicionaram têm o conceito já ampliado, pois através do aprendizado escolar elas poderão ampliar e ratificar suas afirmações. Com a mediação feita pela escola elas falarão que tudo é meio ambiente e saberão explicar o porquê desta afirmação.

Karina, no turno 17, aceita que a cidade é ambiente, mas faz restrições. Ambiente pode ser mais do que natureza, mas ambiente é algo bom, não pode ser, por exemplo, algo que polui.

(17) Karina: *fábrica não é* (responde timidamente).

(18) Pesquisadora: *fábrica não é? Por quê?*

(19) Karina: *porque polui.*

(20) Pesquisadora: *porque ela polui, ela não é?*

As crianças não respondem mais sobre este assunto, como se aceitassem a observação de Karina. Este assunto volta mais tarde quando as crianças começam a perceber e podem explicar que “tudo é ambiente”, como disse Marina no turno 14.

Observa-se que as crianças vão aos poucos “construindo” o conceito de meio ambiente. De acordo com Fontana (2005, p. 162), o desenvolvimento de conceitos pelos alunos numa abordagem não tradicional deixa “para a criança a tarefa de construir com seus próprios recursos os sentidos e as operações mentais”. Ou, nas palavras de Dienes-Golding (1972, apud Fontana, 2005, p.163), “os conceitos não se ensinam, tudo o que se pode fazer é criar situações para que a criança possa formulá-los”, pois cada indagação leva-a a pensar sobre o assunto, apresentando à criança uma nova maneira de se relacionar com as palavras questionadas.

Associar a natureza ou o ambiente a coisas boas se revela mais uma vez na fala de Marina, conforme a seguir, que não aceita que uma cobra - eventualmente,

por ser venenosa - possa ser do ambiente e nem mesmo da natureza. A pesquisadora mostra uma cobra de plástico às crianças. Marta e outras crianças têm reação de repulsa.

A pesquisadora pergunta, diante da repulsa mostrada por algumas crianças:

(21) *a cobra faz ou não parte do ambiente?*

O fato de terem que tomar uma posição em relação à questão apresentada causa agitação em todas as crianças.

(22) Crianças divididas: *sim!!! não !!!!*

(23) Marina: *não é do meio ambiente, porque ela pode ser venenosa.*

Mesmo Marina tendo exposto a sua concepção com uma aparente convicção, algumas crianças discordam. Se no turno 14 Marina diz que tudo é do meio ambiente, agora ela faz a restrição ao tudo que ela havia dito anteriormente, é tudo, desde que seja bom. A mediação da pesquisadora colocou outras possibilidades para Marina, além do conhecimento que ela tinha de meio ambiente. A elaboração conceitual é um processo no qual a “criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações” (VIGOTSKI, 2008b, p. 86).

(24) Rafael discorda: *todos* (ele enfatiza) *os bichos são do meio ambiente.*

Para a pesquisadora o termo “todos” de Rafael tem o mesmo sentido do “tudo” da Marina, citado anteriormente.

Apesar de Rafael enquadrar todos os bichos, as crianças ainda duvidam de um meio ambiente no qual, coisas tidas como ruins, possam estar juntas com as coisas boas. Meio ambiente ainda é entendido como natureza para ser apreciada e preservada, como diz Sauv  (1997), ressaltando que para a autora o meio ambiente aqui se estende a toda natureza.

Não podemos dizer que as crianças estão certas ou erradas em suas observa es, mas sim que seus conceitos ainda limitados aos cotidianos,

construídos historicamente ou ao senso comum de meio ambiente, começam a ampliar devido à interação. O primeiro contato com o conceito científico é o começo do processo de desenvolvimento até que o conceito se transforme em sua propriedade, conforme Vygotski (1982, p. 187). Ainda são apenas “*todos os bichos*”, conforme turno 24, mas já se começa ampliar para além da natureza boa.

A mediação através da “*contação de histórias*” e discussões que surgem objetivam a introdução de conceitos científicos que proporcionarão às crianças uma elaboração conceitual cada vez mais abrangente, sendo este apenas o início deste processo, pois, como diz Fontana (2005, p. 19),

[...] a coincidência de conteúdo possibilita a comunicação adulto/criança, por outro lado, é a diferença de elaboração mental entre ambos que possibilita o desenvolvimento dos conceitos na criança.

A pesquisadora depois das discussões sobre animais volta a falar sobre o ambiente construído. A introdução de conceitos científicos possibilitará que os conceitos cotidianos se aproximem cada vez mais dos científicos, pois por uma ordem inversa ao colocarmos a criança em contato com o conceito ou conceitos de meio ambiente estamos possibilitando que, por meio de conceitos científicos, elas os transfiram para os cotidianos e novamente para os conceitos científicos, ampliando assim seus conhecimentos, pois um conceito sempre será ampliado por outro, através do entrelaçamento que se dá entre eles.

A atividade continua e são mostradas duas figuras, a primeira de uma sala de aula, ao que imediatamente as crianças dizem que é meio ambiente porque tem ser vivo nela (pessoas). Mas ao verem a gravura de uma cidade à noite, elas ficam em dúvida porque não aparece nenhum ser vivo, entendido aqui como pessoas, ao que um dos alunos diz que *é meio ambiente porque é bonito*. Ao que a pesquisadora pergunta:

(25) Pesquisadora: *vamos pensar: vocês disseram que é porque eles (os animais) vivem no meio ambiente ou foram retirados do meio ambiente, são seres vivos. Agora a cidade nem foi retirada do meio ambiente, nem é um ser vivo e ela é também ambiente.*

(26) Rafael: *porque ela é, não precisa explicar.*

Rafael aceita sem impor condições, seja porque é vivo ou não, porque é bom ou mau. Não precisa pertencer a nenhuma categoria, a cidade é meio ambiente porque é, simplesmente. Ele ainda não tem consciência do conceito, como diz Vigotski: “ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento” (2008b, p. 115), ou como diz Vigotski apud Fontana (2005, p 23), “não tem consciência de estar consciente”. Rafael está evidenciando o processo de ampliação do conceito, ou seja, de estar consciente.

(27) Pesquisadora: *o que é meio ambiente então?*

(28) Rafael: *é o ser humano, é (sic) os animais, é tudo que o ser humano constrói.*

(29) Pesquisadora: *meio ambiente é o ser humano, os animais, e o que o ser humano constrói.*

(30) Rafael (finalizando): *é o planeta terra!*

Na mediação deliberada pela pesquisadora, Rafael elabora seus conceitos partindo da visão naturalística, se movimentando na direção de entender também o meio ambiente como construído social e culturalmente. Podemos perceber na fala de Rafael que ele sabe bem qual é o papel socialmente estabelecido para ele enquanto aluno, ou seja, de realizar o que foi sugerido, como diz Fontana: “acompanhada de seus conceitos espontâneos, a criança procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas utilizadas por ele” (2005, p, 22). Neste processo onde a criança procura raciocinar junto com o professor e tendo-o como apoio, gerará nela a sua elaboração conceitual sobre o assunto.

4.4 - Episódio 3 - História: A Árvore Generosa

Podemos dizer que as dinâmicas realizadas durante a “contação de história” permitem a construção do conceito meio ambiente pela dialogicidade existente no

processo, pois se percebe um vai e volta das crianças, de entender o ambiente como natural e construído, e que elas integram esse ambiente. A intenção era também que as crianças passassem a perceber que os efeitos de seus atos recaem sobre elas próprias e sobre o ambiente, como um todo. Assim, numa outra oportunidade, foi contada novamente a história “A Árvore Generosa”¹⁵, que trata da relação entre um menino e uma árvore que tudo oferece a ele, mas ele, quando adulto, acaba cortando-a.

As crianças ouviram atentamente a narrativa, sem fazer nenhum tipo de comentário. Apesar de esta ser a segunda vez que as crianças ouvem a história, aplaudem após o seu término. As crianças se emocionaram novamente com a história, o que para Guimarães (2004, p. 32) é recomendável, pois devemos exercitar “a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão”.

- (1) Pesquisadora: *vocês acham que o menino agiu corretamente com a árvore?*
- (2) Crianças em coro: *Não!!!!*
- (3) Pesquisadora: *Como ele poderia ter agido?*
- (4) Cristiane: *podia ter agido de uma outra maneira.*
- (5) Pesquisadora: *O que ele poderia ter feito?*
- (6) Lucas: *construído a árvore de novo.*
- (7) Sofia: *não!!! (fala enfaticamente).*

As crianças ficam como que pensando em uma solução, ou pode-se dizer, como Vigotski em “La imaginacion y el arte em la infância” (1987, p. 13), elas estavam reelaborando criativamente, compondo o antigo com o novo que são a base da criação.

A Pesquisadora retoma a fala de Lucas, no turno 6, e pergunta: *construído a árvore de novo? Como?* As crianças começam a pensar e a responder à indagação feita:

¹⁵ SILVERSTEIN, Shel. *A árvore Generosa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2003.

- (8) *Karina: plantado.*
- (9) *Cristiane: plantado ela de novo.*
- (10) *Pesquisadora: plantado o que?*
- (11) *Karina: uma outra árvore.*
- (12) *Pesquisadora: plantado uma outra árvore?*
- (13) *Tiago: mas ele comeu as maçãs! (ou seja, não há mais sementes!).*

As crianças conversam entre si sobre esta questão.

- (14) *Marcelo: ele pode trazer um pedaço do tronco pra árvore, pega as outras coisas e constrói de novo, cola.*

Para nós adultos isto parece ser apenas imaginação, sem objetivos, apenas criatividade de criança, mas, ao discutirem e questionarem a conduta do personagem, as crianças procuraram solucionar de alguma forma o problema existente (a destruição da árvore), mesmo que de forma irreal. Ao manifestarem o desejo de colar e construir a árvore novamente, os alunos fizeram uso da imaginação, que segundo Vigotski (2008a, p. 117), não é acidental na vida da criança, “pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. Para ele, a imaginação é algo totalmente necessário e inseparável do pensamento realista (1982).

Pode nos parecer um exagero sem fundamento Marcelo sugerir, no turno 14, que a árvore fosse colada, mas conforme Vigotski diz (1987, p. 35), o exagero é necessário não só no conto, mas também na ciência.

Para Máximo-Esteves (1998), a imaginação é uma questão central para compreender diferentes modos de pensar, de agir, de estar no mundo e é tanto mais rica, quanto maior for o suporte de conhecimentos e experiências. Estas, por sua vez, são fornecidas tanto pelas experiências reais como pelas experiências fantasiosas. Portanto, a “contação de histórias” pode auxiliar as crianças na capacidade de pensar nos problemas ambientais, nas suas causas e soluções.

Posso dizer que as crianças avançaram em relação ao conceito de meio ambiente, pois já começam a pensar em meio ambiente construído culturalmente e que elas fazem parte deste ambiente, podendo interferir neste, de várias maneiras.

O avanço em relação ao conceito de meio ambiente será fundamental no futuro, pois as experiências acumuladas interferem na imaginação, na criatividade, como diz Vigotski (1987, p. 15), a imaginação é, portanto, um

[...] fator importante na vida da criança e também do adulto, pois o cérebro é um órgão combinador e criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e proposições (Vigotski, 1987, p. 9).

4.5 - Episódio 4 - História: Floquinhos aquecidos de carinho

Como parte da educação ambiental que preconizamos é importante que as crianças façam uma leitura do ambiente em que vivem, como sugere Meyer (1991), pois isto permite que elas se vejam como parte deste ambiente e que o conhecimento adquirido também é fruto deste conhecimento e desta interação com a realidade que vivenciam. “Os alunos falam do vivido e do observado, aprendendo a encarar a construção do conhecimento como fruto também de suas vivências individuais e coletivas, algo vivo, em constante transformação” (MEYER, 1991, p. 43).

Diante disto, as crianças elaboraram um cartaz com o tema “O que posso fazer para cuidar do lugar onde moro”, atividade esta que surgiu das conversas em sala a partir do momento em que elas já se sentiam parte do meio ambiente e também responsáveis por ele. Foi contada a história dos “Floquinhos aquecidos de carinho” (anexo 2) buscando tratar dos conceitos poluição, solidariedade, qualidade de vida, usando-se novamente a mala mágica, que por si só leva à imaginação e, aliada aos conceitos que se quer firmar, possibilitará que os alunos projetem ações futuras, criem coisas novas, transformando o mundo através dos conhecimentos adquiridos. Nesta fase a criança imagina menos coisas que os adultos, mas por acreditar mais nelas, potencializam sua criatividade e imaginação (Vigotski, 1987, p. 42).

No cartaz que as crianças fizeram o tema preponderante foi o lixo jogado na rua, nos terrenos baldios, no pátio do colégio etc. O lixo é um tema presente, devido, provavelmente, aos projetos de reciclagem realizados na escola e dos quais elas

participam. As crianças, após ouvirem a história, começaram a falar em como podiam ajudar a não ter tanto lixo no chão.

- (1) Marina: *a gente pode conversar... pra não jogar nada... se a cidade ficar poluída, todo mundo vai morrer.*
- (2) Heloísa: *a gente escreve um monte de papelzinho; não jogar mais lixo na rua, daí a gente distribui.*
- (3) Karina: *ajudar as pessoas, conversando, colocando cartaz na rua dizendo que é proibido poluir.*
- (4) Cristiane: *a minha idéia é fazer um cartaz falando que se jogar lixo, vai ficar poluído e a gente vai morrer.*
- (5) Fernanda: *se a gente polui o ambiente, nós e todos os bichos e plantas, todos os seres vivos vão morrer sem oxigênio.*

Nota-se que na história e em nenhum outro momento havia-se falado em falta de oxigênio, mas, como diz Fontana (2003, p. 124), “a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito”. A criança ao se deparar com conceitos ainda não sistematizados busca desvendá-los através de conceitos já conhecidos. O mesmo aconteceu no episódio 3, turno 13, com a fala do Tiago.

As falas das crianças as inserem como parte do processo de conscientização ambiental, ainda que não possamos afirmar que tenham consciência disto, mas que estão em processo. Conforme elas pensavam sobre o que lhes era apresentado, podiam aceitar ou rejeitar e assim formavam seus próprios conceitos

- (6) Lucas: *tem gente aqui na sala que joga papel de bala.*
- (7) Felipe: *na Alemanha se você não leva sacolinha, você leva compra na mão, tem que levar a sua sacola.*

Conforme vão conversando, elas se lembram de fatos acontecidos ou que ouviram. Neste sentido, os conceitos apresentados por Leff e Guimarães no capítulo I, se fazem presentes nas falas das crianças.

- (8) Jéssica: *a vó leva sacola de pano.*

Ao mesmo tempo em que se inserem no processo, propõem possibilidades de ajudar o outro nesta questão, distribuindo os floquinhos de carinho, trazem soluções que viram em outras pessoas e até mesmo outros lugares. Percebe-se mais uma vez que a mediação proposital está ocorrendo na escola e após ser desencadeada, os conceitos do cotidiano dão o suporte para a conceituação científica. Fontana (2005, p. 167) diz que a criança

[...] precisa ouvir, ler um conceito desconhecido (ou parcialmente conhecido) num contexto de resto compreensível para ela, e re-encontrar esse mesmo conceito em outros contextos, distintos, mas igualmente compreensíveis. Ela necessita dialogar com os conceitos, articulando-os às vozes, saberes e experiências do seu grupo social. Nessas relações ela começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus enunciados, à luz de outras palavras e de outros enunciados.

4.6 - Episódio 5 - Eleições municipais

Como dito anteriormente, a atividade criadora é embasada em conhecimentos adquiridos ao longo da vida, é uma combinação da atividade imaginativa com os conceitos científicos e sociais, portanto, se queremos indivíduos que pensem o meio ambiente conscientemente, temos que proporcionar a eles meio de reflexão, mostrar novas possibilidades, mostrar o que interfere no meio ambiente, os interesses, os conflitos, a falta de justiça ambiental e de cidadania, mostrar que podemos mudar a nossa ação no mundo de forma a se ter uma sociedade menos desigual. É evidente que não serão “pequenas e relativamente confortáveis mudanças individuais nos nossos hábitos cotidianos na vida privada” (LAYRARGUES, 2006, p. 77 ou 75) que nos levarão a uma sociedade sustentável.

Por isso, o propósito era fazer as crianças pensarem sobre a necessidade de uma mudança na relação humano-natureza, evidenciando o direito legal de termos a natureza protegida.

Com o passar do tempo, pode-se notar que as crianças acabam pensando nessa relação, como está explicitado nos relatos a seguir. Em uma das aulas que tivemos antes das eleições municipais, tema muito presente na sala, pois os alunos tinham parentes que eram candidatos, e tendo em vista que as atividades educativas em educação ambiental devem sair de situações próximas a elas, para uma ligação com situações mais amplas e complexas (Máximo-Esteves,1998),

resolvi desenvolver com eles uma atividade em que seriam os candidatos, estariam em campanha e teriam que apresentar suas propostas para a sala referentes ao meio ambiente.

Ao propor esta atividade procurava enriquecer a experiência de cada um, tendo em vista que, “quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação” (Vigotski, 1987, p 17). Portanto proporcionar as crianças novas formas de imaginação ou de pensarem o meio ambiente os enriquece para a vida futura. A atividade se desenvolveu da seguinte maneira: num primeiro momento eles ficaram em silêncio pensando sobre as propostas que iriam apresentar; o que fizeram sem problemas.

Num outro momento, havíamos discutido as responsabilidades das ações das pessoas para com o ambiente e para com as outras pessoas que vivem nesse ambiente.

- (1) Lucas: *Eu, Lucas, se for eleito vereador vou construir mais estradas para não ficar muito trânsito, para não poluir o ar.*
- (2) Karla: *Eu Karla, se for eleita vereadora, prometo que irei reciclar todas as coisas para não poluir o ambiente.*
- (3) Marina: *Oi, sou a candidata Marina, vou construir novas casas em todos os bairros onde as pessoas não têm onde morar.*
- (4) Jéssica: *Eu Jéssica, vereadora, vou construir mais postos de saúde para ajudar as pessoas doentes.*
- (5) Sofia: *(...) eu vou melhorar o ambiente, eu não vou deixar que joguem lixo no rio para não poluir.*

Nesta atividade buscou-se levar as crianças a pensarem que necessitamos também de ações políticas, individuais e coletivas (Reigada e Tozoni-Reis, 2004). Podemos ver com esta atividade, por exemplo, que a aluna Marina reelaborou o seu conceito de meio ambiente, pois no primeiro encontro ela queria trazer um pé de alface para representar o meio ambiente, e neste episódio, turno 3, ela quer construir casas para aqueles que não têm onde morar. Apesar de a maioria fazer referência à poluição e ao lixo, duas alunas se referem à moradia e às questões de saúde pública, como problemas ambientais, nos turnos 3 e 4. E Sofia, no turno 5, ao deixar claro que não vai deixar que degradem ao ambiente acena para uma

mudança social, pois em vez de uma ação individual, de mudança cultural – não vou degradar o ambiente - propõe uma regra de convívio social “nós não vamos deixar que degradem o ambiente” (LAYRARGUES, 2009, p.98).

[...] ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseado em relatos e descrições alheias que não experimentou pessoal ou diretamente, não está encerrado no pequeno círculo de sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. (Vigotski, 1987, p. 20).

Na aula seguinte, após as eleições, mostrei fotos de duas ruas de Piracicaba, uma antes do dia da votação e outra depois da votação. Pergunto, após mostrar a primeira gravura, porque a rua está sem sujeira e bem cuidada.

(6) Marina: *porque o prefeito deixa as ruas limpas.*

(7) Cristiane: *por causa (sic) que as pessoas não jogaram mais lixo no chão.*

(8) Karla: *porque as pessoas colaboraram com o meio ambiente.*

De certa forma, as crianças conseguem entender que a limpeza pública depende de cada um de nós, dos hábitos culturais, como também depende do poder público. Mostro então a segunda gravura de uma rua, após a votação, com muitos papéis jogados no chão.

(9) Luiz: *eles não se importaram...*

(10) Sofia: *eles jogam o papel no chão para eles verem o número para no dia votar.*

(11) Marta: *quem jogou papel no chão, eles que deveriam pegar. Tem gente que não votou no candidato só porque viu o santinho no chão sujando a cidade.*

(12) Marta (continua falando): *minha mãe disse que quem joga papel no chão não deveria se eleger, porque não vai saber cuidar da cidade.*

Ao fazer o destaque para o político que não respeita o ambiente como um mau administrador, e que por essa razão não deveria ser eleito, a criança percebe que há sujeitos específicos nas soluções das questões ambientais. Podemos dizer

que as crianças, além de estarem formando o conceito científico do que é meio ambiente, estão formando uma consciência político-ambiental.

Ao final, Heloísa pergunta se vou contar história naquele dia e quando digo que não, a reação geral foi de total desapontamento: – *AH!!!*

Esta reação das crianças mostra que a “contação de história” faz parte do imaginário delas, que gostam de ouvir histórias e, pelos relatos, as histórias fomentam nas crianças a elaboração de conceitos científicos. Como diz Vigotski (1987, p. 27), “o conto ajuda a explicar complexas relações práticas; suas imagens iluminam o problema (...)” e ainda a “contação de história”, assim como as obras de arte, “podem exercer uma influência tão enorme na consciência social graças a sua lógica interna” (1987, p. 27). Sendo a lógica interna entendida como condicionada por um elo que vincula o mundo da imaginação com o mundo exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas nós, nós que compreendemos a vida, nós não ligamos aos números! Gostaria de ter começado esta história à moda dos contos de fada. Teria gostado de dizer: “Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que tinha necessidade de um amigo...” Para aqueles que compreendem a vida, isto pareceria sem dúvida muito mais verdadeiro”
Antoine de Saint – Exupéry

“ENTROU POR UMA PORTA E SAIU POR OUTRA...”

O objetivo da pesquisa foi investigar as possibilidades de uso da “contação de história” como recurso pedagógico na construção do conceito de meio ambiente com crianças, buscando contribuir para a implementação da educação ambiental na escola.

Como registrei anteriormente, durante quatro meses foram realizados 12 encontros, com vídeos gravações que totalizaram cerca de 12 horas, e desenvolvido um projeto com a participação de 22 crianças de 6 a 8 anos de idade, do 2º ano do ensino fundamental de uma escola privada do interior do Estado de São Paulo. Foram analisadas as elaborações das crianças relativas ao conceito de meio ambiente.

Para isto, assinalei o desenvolvimento do conceito de meio ambiente, bem como de educação ambiental ao longo das décadas, tanto no Brasil como em outros países, destacando os principais acontecimentos que envolvem esta temática. Da mesma forma, apresentei a “contação de história”, com suas peculiaridades e possibilidades, como um recurso pedagógico a ser utilizado no desenvolvimento do conceito de meio ambiente, discorri sobre a metodologia da pesquisa e analisei-a.

Tecer uma relação entre a “contação de história” e partindo da proposição de que a história possibilitaria a formulação de novos conceitos a partir de uma

pesquisa qualitativa na análise microgenética, não foi uma tarefa simples, pois nem sempre o que foi planejado pôde ser executado, dados os diversos acontecimentos na escola, no entorno escolar, na cidade, bem como as diferentes reações das crianças frente às histórias contadas. No entanto, contar história, apesar da preparação que exige, é um momento prazeroso, pois o lúdico presente neste momento traz encantamento. Ver a simplicidade de um conto emocionar traz ao coração e à mente lembranças da infância, que por certo cooperaram com a complexidade do ato de ensinar pesquisando.

Foi necessária certa flexibilidade para se lidar com situações imprevistas e inesperadas que surgiram ao longo da pesquisa. Apesar de algumas histórias terem sido escolhidas previamente, não havia uma sequência a ser seguida. Este processo, como um belo bordado, em muitos momentos foi visto apenas pelo lado do avesso, com linhas embaralhadas, pontos desajustados, muitos nós e um desenho sem forma. Mas com o passar dos dias, o processo foi se ajustando. Se antes, até a lembrança do nome de cada criança era difícil, com o tempo as particularidades de cada uma se tornaram visíveis, devido à cumplicidade estabelecida.

Os resultados obtidos permitem afirmar que na prática discursiva das crianças as histórias contribuem na (re)significação do conceito de meio ambiente, conceito - chave em educação ambiental.

Dizer que se chegou a uma concepção única de meio ambiente não é possível e nem este era o propósito, pois várias concepções podem caminhar juntas e exercer a função a que se propõe. Dizer que se esgotaram as possibilidades de se fazer educação ambiental tão pouco é imaginável. Esta é uma proposta, dentre tantas outras possíveis.

Pode-se sim dizer que contar história é uma ação plausível e vantajosa. Requer conhecimentos, treinamento sobre como contar uma história, pois a arte de contar história é perfeitamente possível de se aprender.

A observação de alguns aspectos do desenvolvimento cultural de crianças de 2º ano do ensino fundamental, mediado pedagogicamente pela “contação de histórias”, permitem afirmar que as histórias contribuem na construção das novas possibilidades de significação de conceitos de meio ambiente na prática discursiva das crianças.

A “contação de histórias” é uma das possibilidades de se desenvolver uma educação ambiental que não seja comportamental e adestradora, pois permite ao educador “transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular” (GUIMARÃES, 2004, p. 32), exercitar a emoção, trabalhar numa perspectiva que se constrói no relacionamento e na interação com o outro e com o grupo social, além de permitir fazer a conexão entre os problemas ambientais com os sociais, entre outros, como nos orientam Guimarães (2004), Layrargues (2009) e Tozoni-Reis (2007).

Durante o desenvolvimento do projeto, percebi que aos poucos as crianças deixaram sua percepção ingênua e naturalista de meio ambiente, constituído de elementos da flora (alface, flor, árvore...) para uma concepção na qual o homem é incluído, bem como todo o ambiente construído por ele. Nas palavras de Rafael (turno 28, episódio 2): “*é o ser humano, é (sic) os animais, é tudo que o ser humano constrói*”.

Marina, por exemplo, queria trazer um pé de alface como representação inicial de ambiente e no final da pesquisa ela sugere a construção de casas para os que não têm onde morar, como uma proposta ambiental de sua candidatura como vereadora, conforme relatado no episódio 5, turno 3, do capítulo IV.

Estas falas isoladas não querem dizer muita coisa, mas no contexto da pesquisa percebe-se uma criança que antes só falava de si e de suas coisas voltando-se depois para um meio ambiente, no qual outras pessoas, animais e plantas existem, o que Guimarães (2004, p. 32) “chama de construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza”.

No último encontro foi entregue a cada criança um “Diário Ambiental”, no formato de um pequeno caderno, com algumas fotografias da turma em vários momentos da pesquisa, um texto informativo na forma de história “Era uma vez...” e uma poesia a partir da história da Mala Mágica. Ainda hoje, ao encontrar algumas crianças, elas dizem que estão utilizando o diário, o que para mim é algo extremamente gratificante.

As conversas e opiniões dos alunos durante e após a “contação de história” permitem unir pensamento e linguagem, formando o pensamento verbal através do significado da palavra (MOLON, 2009). Esta seria uma prática pedagógica bem

vinda ao ensino fundamental, ainda muitas vezes calcada em uma educação conservadora, de transmissão dos conhecimentos sistematizados, sem praticamente nenhuma participação ativa dos alunos.

Ao término da pesquisa, o grande desafio, segundo Alves-Mazzotti (2003), é quanto a sua possibilidade de transferência do aprendizado alcançado ou das hipóteses que o trabalho oferece para outras áreas do conhecimento e situações análogas à área de educação. Considero que a pesquisa tem este apelo de transferibilidade, especialmente considerando que nos primeiros anos de escolaridade a educação ambiental ainda é relativamente nova e se depara com alguns percalços para sua implantação e desenvolvimento, pois quando a escola incorpora e começa a lidar com o tema é necessário que os profissionais, que lidam diariamente com os alunos, adquiram conhecimentos sobre o assunto. O professor deve se formar e informar sobre o fenômeno que é complexo, abrangente e envolve as esferas econômica, política e social.

A pesquisa indica que a “contação de história” pode ser um recurso pedagógico utilizado pelos professores para o desenvolvimento de conceitos. Para isto, a escola pode oportunizar cursos para os professores com a temática da “contação de história” na perspectiva desenvolvida pela presente pesquisa, bem como criar grupos de “contação de história” envolvendo os alunos. A “contação de história” pode ser entendida como um projeto alternativo e legítimo na construção do conceito de meio ambiente e conseqüentemente de educação ambiental.

Com relação ao tema meio ambiente, a pesquisa mostrou a necessidade de se trabalhar os conceitos de meio ambiente a partir do que as crianças conhecem. As crianças devem ser motivadas a participar efetivamente na elaboração de projetos de educação ambiental, na sua implantação e execução (Tozoni-Reis, 2004), de maneira que se sintam inseridas e responsáveis.

É importante ressaltar que o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e do Meio Ambiente, apresentou recentemente uma proposta de inclusão de uma disciplina denominada “Educação Ambiental” nos cursos de pedagogia e de formação de professores. Sendo a educação ambiental uma necessidade urgente, nossos professores e professoras precisam ter esta formação acadêmica, só assim teremos a possibilidade de tratar de questões ambientais na Educação Básica com a clareza e responsabilidade que ela necessita. Essa proposta está em estudo, pois

gera algumas discussões e perguntas tais como: se a educação ambiental é interdisciplinar, como enquadrá-la numa disciplina? Além disso, qual seria o perfil do professor de educação ambiental? Qual seria o conceito de meio ambiente a ser desenvolvido? Quais seriam as políticas educacionais para viabilizar tal intento? São perguntas que merecem uma resposta rápida, pois não se pode continuar adiando uma educação entendida como emancipatória e transformadora e que possibilitará mudanças de paradigmas.

Essa iniciativa com certeza é oriunda do fato de que há mais de 30 anos as bases da educação ambiental estão estabelecidas, mas pouco ocorre na escola que se possa configurar como uma educação ambiental complexa, crítica, que proporcione não só mudanças de atitudes, comportamentos, mas, sobretudo, valores. Para o desenvolvimento do trabalho assumi estes desafios e possibilidades que o desenvolvimento do conceito de meio ambiente possibilita à educação ambiental.

Não obstante ter feito uma opção conceitual, o conceito de meio ambiente é complexo e não há uma definição consensual, nem entre pessoas leigas no assunto nem entre os especialistas e educadores da área, como afirmam, entre outros, Reigota (2009a) e Sauv  (2005).

Os resultados da pesquisa são promissores, o envolvimento e a alegria das crianças são tão grandes que valeria a pena experimentar a transferibilidade do recurso pedagógico e dos resultados desta pesquisa, especialmente por que essa prática pedagógica permite integrar, a objetividade e a subjetividade, o social e o idiossincrático, a realidade e a fantasia, (MÁXIMO-ESTEVEVES, 1998, p.151), valores e interesses,  tica e política, as várias faces da mesma unidade: o meio ambiente.

“...QUEM QUIZER QUE CONTE OUTRA”.

(1) Heloísa: *Você vai contar história hoje?*

(2) Pesquisadora: *Hoje não.*

(3) Crianças: *Ah!!!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. D de; VILELA, R. A. T. *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANDRADE, D. de O. *Contando histórias: produção/Mobilização de Conceitos na Perspectiva da Resolução de Problemas em Matemática*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, SP: 2007.

ANDRÉ, M. Questões sobre os Fins e sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p.119-131, 2007.

BARBOSA, R. T. P. *Pontos para tecer um conto*. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1997.

BERMUDEZ, Maria da Graça Queiroz. *Literatura Infantil e a Relação Lúdica com a Leitura: prática docente em oficinas de histórias nas séries iniciais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS: 2005.

BERNI, Regiane I. B. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: *XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística / I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL)*, 2006, p. 2533–2542, http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 16 nov. 2009.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997- 2007*. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental Brasília, DF: MA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília, DF: 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 101-110. 2001.

BUSSATO, Cléo. *A Arte de Contar Histórias no século XXI*. Petrópolis, RJ: 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. *Dos Contadores de histórias e das histórias dos contadores*. 2000, 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2000.

CANTIA, Aline; REIS FILHO, Osmar. *Contadores de histórias: um diálogo entre Benjamim e Zumthor*. Trabalho apresentado ao TLC – Seminário de Temas Livres em Comunicação, do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2004.

CHAVES, Otilia. *A Arte de Contar Histórias*. São Paulo, SP: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

COELHO, Betty. *Contar Histórias: uma arte sem idade*. São Paulo, SP: Ática, 1997.

DANTAS, Lêda. Literatura infantil e ética. *Cadernos de Extensão*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-UFPE, v. 1, n. 1, 1999, p. 32-38.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo, SP: Gaia, 2004.

DIAZ, Alberto P. *La Educación Ambiental como Proyecto*. 2. ed. Barcelona: Editorial Horsori, 1995.

DOHNE, Vânia. *Técnicas de contar Histórias*. São Paulo, SP: Informal, 2000.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *O Dom da História: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro, RJ: 1998.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. “Era uma Vez”...: A Prática Docente Revisitada Pela Contação de Histórias. 2004. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG: 2004.

FONTANA, K. B.; GOEDERT, L.; KLEIN, E. B. A concepção de meio ambiente de alunos do Curso de Pedagogia a distância e a importância da mediação pedagógica. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE TECNOLOGIA PARA EAD, 2002, Uberlândia/MG. *Anais...* Uberlândia/MG, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMÓLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Vigotski e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 119-151.

_____. *Mediação pedagógica na Sala de Aula*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. ; CRUZ, Maria Nazaré da. A relação entre pensamento e linguagem. In: FONTANA, R. A. C. ; CRUZ, M. N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo, SP: Paz e Terra S/A. 2007.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, São Paulo, SP: Jul. 2002. p. 21-39.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: *Eccos Revista Científica*, São Paulo, SP: nº 1, v 1, dez 1999. p. 63-79.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael. As relações Intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos CEDES*, XX (50), 2000a. p. 9-25.

_____. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 23, 2000b. *Anais...* Caxambu, MG, 2000b. CD-ROM.

_____. ; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. In: *Revista Pro-Posições*, vol. 17, nº 2, mai/ago 2006. p. 31-45. Campinas, SP: UNICAMP.

_____. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural. In PERES, E., TRAVERSINI, C., GGERT, E., BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. XIV ENDIPE - livro 3. Porto Alegre, RS: 2008.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente. 2004.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental*. São Paulo, SP: Cortez, 2006a.

Góes, Maria Cecília Rafael(org). *Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação*. Campinas, SP: Papyrus, 2006b.

HANKE, Michael. Narrativas orais: formas e funções. *Revista Contracampo*, vol. 9, n. 0. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2003. p. 117-126.

LAYRARGUES, Philipe P. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.;

LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

_____. O cinismo da Reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. São Paulo, SP: Cortez, 2006. p. 72-103.

_____. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LEFF, E. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org.). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: RJ: DP&A, 1999.

_____. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone Editora Ltda, 1989.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Teoria Social e Questão Social: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

_____. *Trajétoria e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à praxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

_____. contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de., TRAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007a.

_____. ; COSSIO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre o resultado do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?". In: MELLO, Soraia Silva de.; TRAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação

Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007b.

_____; TREIN, E; TOZONI-REIS, M. F. C.; NOVICKI, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica: In: TOZONI-REIS, M. F. C. e TOMAZELLO, M. G. C. *Cadernos Cedes*, vol. 29, n 77. Campinas, SP: jan/abr, 2009.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MACHADO, J. T. *Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do ensino fundamental do Município de Piracicaba/SP*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Ecologia Aplicada. Universidade de São Paulo, campus de Piracicaba, 2007.

MANTOVANI, Rosalvo Leal. *O Contador de História no Âmbito Escolar: procedimentos para sua formação e atuação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ: 2007.

MÁXIMO-ESTEVEZ, Lídia. *Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1998.

MEIRA, Luciano. Análise Microgenética e Videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia: revista da Sociedade Brasileira de Psicologia*, São Paulo, n. 3, p. 59-71, 1994.

MEYER, Mônica Angela de Azevedo. Educação Ambiental: Uma proposta pedagógica. In: *Em Aberto*. Brasília, DF: v. 10, n. 49, jan/mar., p. 40-47, 1991.

MOLON, S. I. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MOTA Jr, Vidal Dias da. Educação Ambiental, Política. Cidadania e Consumo. *Revista Interações*, vol. 5, p. 214-229, 2009. <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/K11%281%29.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *A Ecologia e a Escola*. Coleção: Horizontes da Didáctica. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1991.

PACHECO, E. B. e FARIA, R. de M. *Educação ambiental em foco*. Belo Horizonte: MG: Lê, 1992.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Elaboração conceitual: papel fundamental da escola. In: *ACTA Científica*, v. 1, n.4, p. 6-12, 2002.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE

ENSINO. XII ENDIPE. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. *Anais...* Curitiba: PR, 2004. CD-ROM.

POEYS, Bernadete Gama Gomes. *A Contribuição dos Contos Infantis no Processo Ensino-aprendizagem para Crianças de 04 a 06 anos*. 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio De Janeiro, RJ: 2007.

ProNEA. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, 2005.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública; A CONSTRUÇÃO DO ATO PEDAGÓGICO. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. de. (Orgs). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

REIGADA, Carolina e TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental para Crianças no Ambiente Urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, SP, v.10, n. 2, p. 149-159, 2004.

REIGOTA, Marcos. Apresentação. In: REIGOTA, M. (org.). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2009a.

_____. Educação Ambiental Brasileira: A Contribuição da Nova Geração de Pesquisadores e Pesquisadoras. In: *Revista Interações*, vol. 5 (2009b), p. 1-7. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/K0.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2009.

RIZZO, Gilda. *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1988.

ROSA, Claudia Belardinelli da. Educação Infantil e Contação de Histórias: Memórias e Práticas. 2007, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS: 2007.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. In: *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/view/1600/1361> Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. *Educação Ambiental*. São Carlos, SP: RiMa, 2002a.

_____ e PASSOS, Luiz Augusto. Biorregionalismo: Identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, LAYRARGUES e CASTRO (Orgs). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo, SP: Cortez, 2002b.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. In: *Revista de Educação Pública*, vol. 6, n.10, p. 72-103, jul/dez, 1997.

_____. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.2, p. 317-322, maio/agosto 2005.

SILVEIRA, Bianca Farias da. *Um contador de histórias na sala de aula: repertório de performance*. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2008.

SOARES, M. de L. Contação de Histórias: Tendências da literatura infantil contemporânea. In: *Instituto de Estudos de Literatura Tradicional*. 2007. Disponível em: <http://www.ielt.org/pagina/artigos?id=5>. Acesso em: 30 out. 2009.

SOARES, Magda. *Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001.

TAMAIU, Irineu. *A Mediação do Professor na Construção do Conceito de Natureza: uma experiência de educação ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo – são paulo/sp*. 2000. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade de Campinas, Campinas, SP: 2000.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias Infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR: 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Fundamentos Teóricos para uma Pedagogia Crítica da Educação Ambiental: Algumas contribuições. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 30, 2007, Caxambu/MG: *Anais...* Caxambú, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf> Acesso em: 01 nov. 2007.

_____; TOMAZELLO, Maria G. C. Apresentação. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, vol 29, n 77, p. 7-10, jan/abril, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a01v2977.pdf> Acesso em: 01/12/2009.

TUNES, Elizabeth. Os Conceitos Científicos e o Desenvolvimento do Pensamento Verbal. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, n. 35, p. 29-39, 1995.

VIANA, Rosa Naltarelli. *O Grão de Mostarda*, Belo Horizonte, MG: 1963.

VIOLA, E. J. e LEIS, H. R. O ambientalismo multissetorial no Brasil para além da Rio-92: O desafio de uma estratégia globalista viável. In: VIOLA, E. J. E. et al. *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: desafios para a Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez; Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas II*. Moscu: Pedagógica, 1982.

VIGOTSKI, Lev S. *La imaginacion y el arte em la infância*. México: Hispânicas, 1987.

_____; LURIA, L. S. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone Editora Ltda, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

Carta de Belgrado.

<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20&idConteudo=962> – 27/09/2009 as 16:00h.

HISTÓRIAS

GUIMARÃES, Mauro. *Papo Pra Boi não Dormir – Histórias Ecológicas*. São Paulo, SP: Editora ao Livro Técnico, 1993.

PRIETO, Heloisa. O ser humano mais inteligente do mundo. In: PRIETO, Heloisa. *Lá vem história outra vez*. São Paulo, SP: Editora Schwarcz Ltda, 2006, p. 52-53.

ROCHA, Ruth. O Dono da Bola. In: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. Rio de Janeiro, RJ: Salamandra Consultoria Editorial S.A., 1976, p. 43-60.

_____. *Fábulas de Esopo*. São Paulo, SP: FTD, 1999.

_____. *A Primavera da Lagarta*. São Paulo, SP: Editora Saraiva S.A., 2005.

SILVERSTEIN, Shel. *A Árvore Generosa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2003.

_____. *O Leão que mandava bala*. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2003.

_____. *Quem quer este rinocerante?* São Paulo, SP: Cosac Naify, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA ENDEREÇADA AOS PAIS DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

PROJETO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM CRIANÇAS PEQUENAS: CONTANDO HISTÓRIAS E ENSINANDO VALORES

Joceli de Fátima C. Lazier
Orientadora: Maria Guiomar Tomazello

Perfil profissional da professora pesquisadora: Joceli de Fátima Cerqueira Lazier, mestranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP, especialista em Educação Ambiental pela Universidade do Estado de Minas Gerais, professora, e Contadora de História.

Perfil profissional da professora orientadora: A Profa. Dra Maria Guiomar Carneiro Tomazello, vinculada à Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP- campus Taquaral, doutora na área de Ciências pela USP, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação em Ciências UNIMEP, com vários trabalhos de pesquisa na área de educação ambiental e formação inicial e continuada de professores.

Contato com a pesquisadora responsável:

Joceli de Fátima Cerqueira Lazier
e-mail: jfclazier@unimep.br

JUSTIFICATIVA

A Educação Ambiental com crianças tem sido em geral, centrada em mudanças de comportamentos inadequados em relação ao ambiente, de fundo ingênuo e moralista. Surge então a necessidade de mudar essa prática adestradora, desvinculada da ação política. Uma alternativa de mudança seria o uso da **literatura infantil** por oferecer oportunidades para discussões sociais. Por outro lado, é no movimento interativo, assumindo ou recusando a palavra do outro, que a criança organiza e transforma seus processos de elaboração do significado das palavras, desenvolvendo-se. Assim sendo, buscaremos através da “contação” de histórias, bem como de atividades coletivas reflexivas, possibilitar às crianças o desenvolvimento de uma educação socioambiental integrada e com significado.

OBJETIVOS

- A partir da “contação” de histórias infantis, estimular o diálogo entre as próprias crianças e a pesquisadora, de forma a conhecer o que pensam as crianças sobre questões socioambientais em contextos específicos;
- Investigar como as crianças elaboram/re-elaboram o significado de conceitos relacionados a valores socioambientais analisando-se a comunicação lingüística ou expressão oral das crianças;

- Contribuir para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental baseadas em valores.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza descritiva, se apoiará nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa de campo. Contará com a participação do 2º ano B, (professora América Carolina T. Libardi), em seu ambiente escolar, pelo período de 04/08/2008 à 28/11/2008, sendo que os encontros com a pesquisadora deverão ser semanais, com duração de 1 hora, (sexta-feira as 13:30). Estes encontros serão filmados/gravados de tal forma que as falas das crianças possam ser transcritas posteriormente. Não faremos uso das imagens e nem dos nomes das crianças. Serão utilizados nomes fictícios. Após a transcrição das falas, episódios de cada história serão selecionados de forma a contemplar os objetivos propostos.

Algumas histórias que tratam de valores socioambientais, tais como, a responsabilidade; o respeito ao próximo; o respeito às diferenças; o bem comum; a cooperação; entre outros, já foram selecionadas. São elas:

1-A árvore generosa

Shel Silverstein (texto e ilustrações)

2-Leocádio - o leão que mandava bala

Shel Silverstein (texto e ilustrações)

destruir a natureza).

5-Outras estão sendo selecionadas em conjunto com a professora da turma.

A partir do conhecimento do projeto solicitamos a autorização dos senhores pais para a sua execução. Colocamo-nos à disposição para demais esclarecimentos.

Joceli de Fátima Cerqueira Lazier- mestranda em Educação – Unimep
Maria Guiomar Tomazello – orientadora

Sentindo-me esclarecido pelas informações apresentadas quanto aos procedimentos da pesquisa:

Eu, _____
pai/mãe do aluno/a _____,
portador (a) do RG nº _____ declaro que autorizo a participação do
meu/minha filho/a no **Projeto: Educação Ambiental com crianças pequenas: contando histórias e ensinando valores.**

Por ser verdade, dato e assino em duas vias de igual teor.

Assinatura

Piracicaba/SP _____ de _____ de 2008

ANEXO 2 – A LENDA DOS FLOQUINHOS AQUECIDOS DE CARINHO (história da tradição oral)

Há muitos séculos atrás, em uma pequena aldeia vivia uma família muito especial. Aparentemente era uma família semelhante à de outras pessoas simples que viviam do seu trabalho Mas essa família era especial: ela possuía algo precioso que havia herdado de seus antepassados: um pacote de flocos. Flocos leves, macios, quentinhos por serem aquecidos de carinho. Esses flocos tinham um poder mágico: dava a quem os possuíssem uma sensação de calor, apoio, união, tranquilidade, amor e felicidade.

Todos na aldeia viviam felizes e alegres e, a casa da família dos Flocos quentinhos, estava sempre repleta de pessoas que vinham buscar pacotes dos flocos aquecidos. Vinha gente de todos os lugares; chegavam tristes, saíam alegres e felizes.

Um dia mudou para a aldeia uma família nova. Eram pessoas esforçadas, trabalhadoras, cumpridoras de suas obrigações, mas pensavam diferente: - SOMENTE EM SEUS PRÓPRIOS INTERESSES, em SEU bem estar, SUA saúde, SEU trabalho, SEU dinheiro, SUA família, SUA casa.

Pegaram os flocos quentinhos de carinho que ganharam daquela boa família e os guardaram só para si mesmos. Depois começaram a convencer as outras pessoas que, se continuassem a repartir os floquinhos, eles iam acabar. E, de repente, ninguém mais dava nada. Cada um guardava os que eram Seus fechados, bem lacrados para não se acabarem. Entretanto, quanto mais os floquinhos eram controlados, mais diminuía e as pessoas se tornaram frias, intranquias, desunidas, egoístas e infelizes.

Então um ancião daquela família dos Flocos Quentinhos revelou um segredo: quanto mais flocos aquecidos de carinho são dados aos outros, mais eles aumentam. Algumas pessoas acreditaram nas palavras do ancião e recomeçaram com a antiga tradição de repartir os floquinhos. A aldeia voltou a ter vida e paz.

ANEXO 3 – ERA UMA VEZ



ERA UMA VEZ...

Um grupo de crianças com olhares atentos, sorrisos cativantes, idéias diferentes e sonhos mirabolantes. Atenção! Nem sempre era assim, mas a disposição era constante. Ouviam e contavam histórias e assim aprendiam o que é ambiente.

Agora elas irão anotar neste "DIÁRIO AMBIENTAL" todas as idéias que surgirem em suas "cabecinhas" sobre o ambiente. Depois irão conversar com as outras pessoas sobre estas idéias e colocá-las em prática.

Estas crianças sabem o que podem fazer para ter um mundo melhor.

Você _____ é uma destas crianças.

Com carinho
Professora Joceli
Novembro de 2008

ANEXO 4 – PLIFT PLAFT



PLIFT - PLAFT

A mágica se fez
A mala se abriu
A história foi contada
O que é ambiente se descobriu

PLIFT - PLAFT

Uma idéia surgiu
Uma criança sorriu
Nossa relação com o ambiente
De esperança se nutriu

PLIFT - PLAFT

Agora é hora
De maneira diferente
Viver o ambiente
De cuidar de toda gente

PLIFT - PLAFT

Neste diário eu vou anotar
Idéias que irão aparecer
Depois eu vou lhes contar
Para num mundo mais _____ viver.