



Educação ambiental e letramento: Um diálogo possível na escola pública

Viviane Abreu de Andrade^a, Vanessa Monteiro Castro^b

^aDocente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) – UnED Nova Iguaçu, Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde - Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz/RJ, Estrada de Adrianópolis, 1317 – Santa Rita, Nova Iguaçu – Rio de Janeiro, Brasil.

^bLaboratório Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Mestranda em Educação, Demandas e Contextos Populares (PPGEduc) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

ARTICLE INFO

Recebido: 04 Julho 2015

Aceito: 22 Julho 2015

Palavras chave:

Educação secundária.
Práticas sociais.
Aprendizagem por projetos.

E-mail:

kange@uol.com.br
ped.castro@yahoo.com.br

ISSN 2007-9842

© 2015 Institute of Science Education.
All rights reserved

ABSTRACT

The environment is a whole that has been culturally segregated into dichotomous parts which essentially should remain together. Thus, man and nature recurrently have been presented separately. Therefore, using a wider view of knowledge, this paper – aimed to develop environmental education in a dialogical and critical way through literacy practices. In this way, we considered the experiences of students, teachers and school community for the contextualization of the educational process. In addition, the school practice was considered an ally to reflection on the individual routines, since it is recommended that the process of environmental education should be permanent and continuing, related to the daily life of all subjects and throughout life. In this scenario, it was analyzed the development of environmental concepts in the experience, relating the practice of significant values and literacy. It was adopted the pedagogical strategy of project approach. The theme chosen was the waste produced at school and in their surroundings in order to stimulate environmental perception of students, teachers, staff and school community using a critical reading of reality. We based the discussion of our data upon critical environmental education references that advocates plural literacies. According to these assumptions, the strategy developed is considered to be a facilitator for the construction of new insights in order to re-create, re-acknowledge and re-identify new relationships within the concept of nature. We understand that the practices developed and the training space were factors that contributed to the development of environmental education of students and the entire school community researched in terms of appreciation and respect for the environment. Thus, it is believed that this work can contribute to reflections about the development of an Environmental Literacy, which values social and collective practices of a critical and contextualized education with the local reality.

O ambiente é um todo que culturalmente vem sendo segregado em partes dicotômicas que essencialmente deveriam permanecer juntas. Desse modo, o homem e a natureza têm sido recorrentemente apresentados de forma separada. Sendo assim, valendo-se de uma visão geral do conhecimento, este trabalho propôs desenvolver a educação ambiental de forma dialógica e crítica por meio de práticas de letramento. Dessa maneira, foram consideradas as vivências dos alunos, professores, comunidade escolar para a contextualização do processo educativo. Ademais, a prática escolar foi considerada uma aliada para reflexão acerca das rotinas individuais, visto que é recomendável que o processo de educação ambiental seja permanente, relacionado ao cotidiano dos sujeitos e continuado, para todos ao longo da vida. Nesse cenário, foi analisado o desenvolvimento de conceitos ambientais na vivência escolar, fundamentando-os a uma prática de constituição de valores e de letramentos significativos. Para tanto, foi adotada a estratégia pedagógica de uso de projeto. A temática escolhida foi o lixo produzido na escola e em seu entorno. Buscou-se estimular a percepção ambiental dos alunos, professores, equipe e comunidade escolar

valendo-se de uma leitura crítica da realidade. Embasamos a discussão de nossos dados em referenciais defensores da educação ambiental crítica e de letramentos plurais. Conforme esses pressupostos, a estratégia desenvolvida foi considerada facilitadora à construção de novas percepções com a finalidade de re-criar, re-conhecer, re-identificar novas relações junto ao conceito de natureza. Entendemos que as práticas desenvolvidas e o espaço de formação foram fatores que contribuíram para o desenvolvimento da educação ambiental dos alunos e de toda a comunidade escolar pesquisada em termos da valorização e do respeito ao Meio Ambiente. Desse modo, acredita-se que esse trabalho pode contribuir para reflexões acerca do desenvolvimento de um Letramento Ambiental, que valoriza as práticas sociais e coletivas de uma educação crítica e contextualizada com a realidade local.

I. INTRODUÇÃO

A alteração e a degradação ambiental em conjunto com o aumento das desigualdades sociais constituem uma das maiores crises da modernidade (Brasil, 2013). A relação do homem com a natureza tem gerado muitos impactos na sociedade e no planeta. Por esta razão, observa-se no cotidiano, a urgente necessidade de mudança nas práticas ambientais atuais e na apropriação da natureza pelo o homem. Vivemos uma cultura de exploração e consumo. As evidências de uma crise ambiental, que poderá afetar as gerações futuras, são frequentemente relatadas nos estudos ambientais (IPCC, 2014).

Assim, na busca e no desenvolvimento de alternativas para a superação dos atuais desafios ambientais, tem sido proposta a integração de saberes e o reconhecimento de uma educação ambiental que atenda os sujeitos em meios sociais, culturais, raciais e econômicos para o desenvolvimento socioambiental do homem (Brasil, 2006, 2013).

A educação ambiental é um saber e um meio favorável para a construção de valores e reflexões. Acreditamos que um espaço de convivência que estimule o uso de políticas sustentáveis colabora para um pensamento crítico. Logo observamos na escola um espaço de intenções e, especialmente, de formação. A educação deve estar preparada para discutir e inserir o assunto meio ambiente nas discussões e reflexões escolares buscando a criação de uma mentalidade ambiental nos alunos, a adoção de práticas sociais e ambientais sustentáveis e, também, “professores, direção, funcionários, pais e amigos – a se tornarem educadores ambientais com uma leitura crítica da realidade” (Brasil, 2007, p.18).

Diante deste cenário, o presente trabalho buscou analisar uma estratégia de ensino baseada no desenvolvimento de um projeto com práticas ambientais no contexto escolar. Por meio desta, aplicamos atividades práticas de educação ambiental, como vivências e oficinas, que colaborassem na formação de reflexões críticas de toda a comunidade escolar.

II. MARCO TEÓRICO E BASES LEGAIS

A situação global vem gerando alguns desconfortos, em especial, na questão socioambiental e em sua estreita relação com a qualidade de vida. A qualidade de vida está diretamente associada à qualidade ambiental, não podemos fugir disso, apesar de serem conceitos altamente subjetivos, pois o que é qualidade de vida para uns não necessariamente é para outros (Brasil, 2007). Porém, existem parâmetros e índices mundiais em comum que norteiam o que é ideal para se viver minimamente em condições desejáveis. Hoje a discussão ambiental é um assunto a ser pautado em todas as ações da sociedade (saúde pública, educação, planejamento urbano, saneamento) (Brasil, 2005, 2013). Desse modo, faz-se necessário trabalhar a educação ambiental no contexto escolar. Para isso, os estudos do meio e suas particularidades são relevantes. Valendo-se do conhecimento das realidades das comunidades é que se pode alcançar e determinar os objetivos adequados à educação ambiental e às necessidades dos alunos (Brasil, 2007).

A educação ambiental no currículo escolar necessita de uma elaboração de acordo com prioridades e objetos locais de cada comunidade.

Destaca-se que no contexto desta pesquisa que o tema Educação Ambiental (EA) será abordado dentro das perspectivas do letramento e seus desdobramentos sociais. Assim, preconiza-se que a EA seja trabalhada nas escolas com uma visão crítica, na qual se reflita sobre as ações e valores promovidos pela atual sociedade, assegurando as necessidades da comunidade escolar (Brasil, 2007). Sob esses pressupostos não é adequado que as instituições educativas generalizem os conteúdos e as realidades, uma vez que essas últimas são específicas e dotadas de particularidades, que muitas vezes são ímpares.

II.1 Bases legais relacionadas à EA no Brasil

A carta magna brasileira, a Constituição Federal de 1988, favorece a educação ambiental e a sua promoção em todos os níveis de ensino, além de garantir, em seu artigo 225, que:

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

De forma mais pragmática no ano de 1992 foi elaborado, no contexto da Conferência ECO-92, um documento mais diretivo acerca das questões climáticas, a Agenda 21. Esta sinaliza pontos relevantes sobre as questões ambientais na tentativa de reflexão e tomadas de ações na busca de soluções para as amenizações dos efeitos causados no ambiente.

“Na Agenda 21, como em qualquer agenda, estão marcados os compromissos da humanidade com o Século XXI, para garantir um futuro melhor para o planeta, respeitando o ser humano e o seu ambiente” (Brasil, 2007). A Agenda 21 pode ser considerada local, organizada por um grupo ou comunidade, ou ela pode acontecer na escola, mediante um projeto que dialoga com a comunidade, planejando e propondo estratégias que transformem a realidade local (Brasil, 2007).

Há muitos documentos de apoio aos profissionais oferecidos pelo Ministério da Educação no desenvolvimento da educação ambiental nas escolas. Esses foram, em sua maioria, elaborados após a Política Nacional Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999). Assim, segundo a Lei 9.795/99, no seu Art. 2º, a educação ambiental é:

“[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999).

Garantida como direito de todos a EA ganhou o reconhecimento na educação formal e não formal como uma prática contínua em todas as etapas e modalidades da educação básica e ensino superior. Vale ressaltar a seção II da Lei nº 9.795/99 (Brasil, 1999), que destaca a educação formal:

Seção II – Da Educação Ambiental no Ensino Formal

Artigo 9º. Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

- I. Educação básica:
 - a) Educação infantil;
 - b) Ensino fundamental e
 - c) Ensino médio;
- II. Educação superior;
- III. Educação especial;
- IV. Educação profissional;
- V. Educação de jovens e adultos

Artigo 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino normal.

Parágrafo 1.º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina no currículo de ensino.

A Lei 9.795/99 (Brasil, 1999) ainda estabelece a importância do trabalho com o meio em sua totalidade e nas perspectivas da inter, multi e transdisciplinaridade. Este ponto também é defendido nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (Brasil, 1998). Desse modo, a educação é vista e considerada como um todo e não dividida em partes e estas trabalhadas de modo isolado.

Destaca-se que todas as legislações e documentos são positivos para o desenvolvimento do letramento ambiental nas escolas formais.

II.2 A EA segundo os referenciais da Educação Básica Brasileira

Criado em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem como uma referência às escolas brasileiras na tentativa de propor uma educação básica e integral ao aluno. Os PCN destacam a percepção do aluno “como parte integrante da natureza [...] para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente” (Brasil, 1997, p.34). Este documento brasileiro posiciona-se a favor de um trabalho interdisciplinar e global dos conteúdos. Dessa maneira, os parâmetros curriculares visam à formação do sujeito como autônomo no seu processo de aprendizagem, articulado ao complexo campo da educação na tentativa de construção de uma cidadania crítica e democrática (Brasil, 1997).

Apesar do destaque conferido pelo caderno 9 dos PCN para o Meio Ambiente e a Saúde, o item temas transversais aponta que devemos ter consciência que: “embora recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela Constituição e declarada como prioritária por todas as instâncias de poder, a Educação Ambiental está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida” (Brasil, 1997, p.23). Não obstante, o tempo passado desde a publicação dos parâmetros curriculares em vigor, essa última assertiva acerca da EA continua contemporânea (Brasil, 2012, 2013).

De acordo com os PCN, a educação exerce grande força no processo educativo e uma possível conscientização ambiental das crianças tanto em aspectos físicos quanto sociais. Para isso, a educação necessita transmitir conhecimentos preenchidos de sentido aos sujeitos envolvidos no processo educativo que buscam um auto reconhecimento e significados para suas vidas. Dessa maneira, o estudo da EA deverá ser motivado aos interesses ambientais e facilitar a busca de uma contextualização com a realidade do aluno, realizando uma conexão entre a educação e o sentido de pertencimento do homem à natureza (Brasil, 1997). Os PCN são instrumentos capazes de auxiliar as possíveis discussões e reflexões pedagógicas, assim como na contribuição de elaborações, de planejamentos e projetos nas instituições educativas (Brasil, 1997).

A visão geral do processo educativo e do conhecimento converge para a proposta de uma educação ambiental dialógica (Brasil, 1997). Essa perspectiva só se torna possível em parcerias de projetos que trabalhem uma dialogicidade crítica, considerando os sujeitos (alunos, professores, comunidade escolar) ativos no processo no qual a inter/trans/multidisciplinaridade e a contextualização sejam essências no processo educativo e de formação dos sujeitos nas “relações eu-eu, eu-outro, eu-nós no mundo”. (Brasil, 2007, p.69). Assim, a educação como uma proposta sustentável deverá incluir o aprendizado contínuo e interdisciplinar.

“Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental” (Brasil, 2007, p.36).

Os PCN, de fato reiteram e ampliam as indicações apontadas pelo governo federal brasileiro por meio da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional em vigor (Brasil, 1996) que inserem e imputam legalmente direitos e garantias aos estudantes. Essa lei é viva e por isso no decorrer dos anos, sofreu algumas alterações. Entre elas, destaca-se a inserção da Educação Ambiental, Lei nº 12.608, de 2012, artigo 26, § 7º, a considera como parte obrigatória de um currículo integrado para a educação básica (Brasil, 2012).

Apesar de todos os documentos que amparam a prática da educação ambiental nas redes de ensino brasileira, ainda assim há barreiras e falta de informação sobre como se trabalhar esse assunto no cotidiano escolar. No ano de

2001, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹ verificou, por meio do Censo Escolar, o quantitativo de escolas públicas que ofereciam oficialmente, com vinculação curricular explícita, a Educação Ambiental.

Os dados indicaram que em 52% das escolas constava a Educação Ambiental no currículo, ao passo que 18% possuíam programas específicos para trabalhar o tema. Por outras palavras, era comum o trabalho com a educação ambiental em projetos isolados, contrário à defesa dos PCN (Brasil, 1997) de uma rotina de trabalho no qual a reflexão sobre o ambiente seja constante e possa aparecer de forma articulada com todas as disciplinas ao longo do ano. A associação da EA com projetos também aparece em outra pesquisa, mencionada em Brasil (2007). Segundo esta 79% das escolas que dizem trabalhar educação ambiental a trabalham por meio de projetos.

II.3 Desenvolvimento da educação ambiental e a pedagogia do projeto

O aprendizado por projetos oferece aos envolvidos, sobretudo estudantes, a possibilidade de participarem nas tomadas das decisões motivados pela curiosidade, perguntando e trabalhando determinadas questões, que ganham espaço junto aos debates de ideias. Os alunos planejam, experimentam, analisam, elaboram conclusões, expondo ideias e de descobertas aos outros envolvidos no projeto. De certa forma, os projetos seduzem a todos que acompanham direta e indiretamente o cotidiano da escola. Transmitir conceitos e valores ambientais deve ser uma prática na qual todos estejam envolvidos, além de algo permanente (Legan, 2007).

A discussão da Pedagogia do Projeto surge com John Dewey, defensor da educação viva como representante da realidade dos envolvidos, e não uma preparação para a vida futura. A educação deve ser “tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (Dewey *apud* Leite, 1996, p.1). Ao adotar a prática de uma educação por projetos, o profissional da escola abre caminho para “uma discussão sobre uma postura pedagógica” (Leite, 1996, p.1). Assim, o desenvolvimento de uma Pedagogia de Projetos pode ser um caminho para transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam (Leite, 1996).

Ao se pensar no desenvolvimento de projetos, é recomendável considerar três pontos: problematização, desenvolvimento e síntese (Leite, 1996):

- A Problematização é o ponto inicial, no qual os alunos irão explorar e manifestar ideias, levantamento de hipóteses. É o ponto de investigação do professor sobre os conhecimentos que os alunos já possuem;
- O Desenvolvimento é a criação de estratégias para se buscar alcançar as hipóteses levantadas na etapa anterior. Ou seja, é o conjunto (de ações) que envolve a pesquisa, a formação de grupos, o confronto de ideias e a exploração do campo da pesquisa;
- A síntese é a construção do conhecimento. É o processo de superar as convicções iniciais para as mais complexas que futuramente servirão para novas inquietações, novos projetos e novas buscas de pesquisas.

O desenvolvimento de projetos é um processo contínuo, de produções coletivas, nas quais a experiência e as pesquisas produzidas resultam em aprendizagens significativas. Por se caracterizar como um processo, o projeto não pode ser reduzido a uma lista de objetivos e etapas. O trabalho com projetos é uma nova perspectiva do processo de ensino e aprendizagem (Leite, 1996). Por outras palavras, a pedagogia de projetos busca dar novo significado ao ambiente escolar, criando um espaço de interação significativa a todos os sujeitos envolvidos.

II.4 Letramento: definições e aplicações práticas

As questões sobre letramento não se limitam a uma discussão das pesquisas da linguística aplicada. Tal discussão está presente na vida social e em todas as relações interpessoais que constituem a vida contemporânea, entre elas a

¹ Fonte da pesquisa: Censo Escolar-Mec/Inep. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/11288>. Acesso em: 21 maio 2014.

socioambiental. O conceito de letramento muitas vezes é difícil de ser definido, visto que o mesmo é itinerante em nossa sociedade, ou seja, ele se transforma se modifica e se faz presente em vários contextos, trazendo inúmeras possibilidades de trabalho. Por isso dizemos que há letramento (s), pois se acredita em um conceito plural e diversificado do termo (Soares, 2002).

Aplicando o conceito no contexto da Educação Ambiental, esta pode ser interpretada por vários setores da sociedade como economia, administração pública, ecologia, entre outras, mas é na educação e com o letramento que o seu papel reflexivo acontece. Assim, os letramentos no campo da EA podem ser diversos, conforme a perspectiva e o setor que estejamos transitando. O letramento refere-se ao estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita com a incorporação das práticas sociais do contexto que as demandam (Soares, 2012). Por isso, preconiza-se a proposta de uma educação com diferente (s) letramento (s). Segundo Soares (2002, p.156):

“Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.

Na atual sociedade, o sujeito é formador da sua história e construtor de seus caminhos. Porém, para isso, é necessário saber mais que somente a tecnologia da leitura e da escrita: é preciso saber usá-las como meios para as práticas sociais.

Para entendermos melhor essa dinâmica, encontramos apoio em alguns pesquisadores do letramento e seus possíveis desdobramentos. Iniciaremos definindo o conceito de letramento que segundo Magda Soares: “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (2009, p.18). O foco, então, seria o processo e de fato o sujeito, e como este usa a ferramenta de ler e escrever na vida cotidiana em sociedade, e mais, como esse participa da sociedade, suas escolhas e suas práticas na vida comunitária.

Para Kleiman (2008, p.20), o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. E mais, para a mesma autora, letramento seria uma nova perspectiva sobre a prática social. Ou seja, letramento é, para além dos muros da escola, uma prática, também, não escolar. Nesse momento, os conhecimentos e a prática de letramento com a reflexão ambiental se cruzam. Ao analisarmos os dois pontos que as autoras nos colocam, percebemos, de fato, a importância do homem em sociedade e o meio que ele usa para se comunicar.

O ato de letrar é essencial para o desenvolvimento da educação ambiental. O sujeito, como um ser único e complexo de totalidade, será capaz de buscar soluções para problemas de cunho ambiental, tomando por base suas práticas e a constante reflexão que faz de si. Para Vygotsky, letramento:

“[...] representa coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.” (Vygotsky *apud* Tfouni, 2005).

Outro autor que merece destaque nesta perspectiva, em especial, dialética é Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro que preconizava uma educação crítica e consciente. Segundo Figueiredo (2003), defensor das propostas freireanas, podemos apresentar a educação ambiental dialógica, valendo-se de uma leitura de mundo como um todo e não dividido em partes. Também podemos trabalhar uma dialogicidade crítica em que consideremos os atores sociais ativos e envolvidos no contexto, e a contextualização como essência no processo educativo. Paulo Freire desenvolveu um processo educativo cujo aluno é autônomo de suas ações.

Freire (1989), em *A importância do ato de ler*, define os atos crítico e político de se ler, de se tornar alfabetizado.

Segundo os seus pressupostos, a primeira experiência de leitura do homem é a de mundo, e mesmo sem o uso direto da palavra letramento, Freire discute tal conceito com base em suas práticas como alfabetizador; o importante é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto. A compreensão do contexto pelo sujeito é o que nos motiva a escrever, é o elo principal entre o letramento e a educação ambiental.

Portanto, não precisamos apenas de alunos letrados, necessitamos também de educadores críticos e conscientes de seu papel frente à busca de resoluções para os conflitos e problemas que a educação ambiental nos oferece (Freire, 1996).

III. METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa com observações participantes, realizadas, durante os anos de 2013 e 2014, na unidade escolar pública municipal Francisco Agostinho da Costa, localizada no município de São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro. Tivemos como objetivo analisar a prática escolar da Educação Ambiental sob a perspectiva do letramento na unidade.

Para atender à proposta do trabalho, inicialmente, foi realizado um levantamento dos trabalhos e projetos desenvolvidos na unidade escolar acerca da EA. Em seguida, com base nos dados obtidos foram realizadas entrevistas e intervenções, que em conjunto constituíram um estudo de caso. Como este sugere, é o estudo de único caso que consiste na discussão da realidade ou de fenômenos específicos, tomando-se por base as experiências e observações, discussões e interpretações (Ludke & André, 1986).

Para a constituição do contexto da pesquisa, foi desenvolvido um projeto de educação ambiental visando analisar a relação do homem-natureza no ambiente escolar, além de desenvolver atividades de educação ambiental no ensino fundamental. A ideia foi introduzir a discussão da educação ambiental como prática diária no cotidiano escolar envolvendo os atores inseridos na escola. O projeto buscou articular o desenvolvimento do letramento ambiental crítico em que professores, alunos e comunidade pudessem aprender por meio de suas vivências e suas práticas. Para isso, foi apresentado um projeto a todas as turmas em parceria com alunos de turmas do final do curso do ensino fundamental (7º e 8º anos), integrando, assim, os 1º e 2º segmentos da unidade escolar. Esperávamos que os alunos fossem multiplicadores da ideia de conservação e preservação do ambiente dentro e fora da escola.

A pesquisa teve como objetivo de ensino o desenvolvimento e a ampliação da concepção de que todos, como partes integrantes do ambiente, são responsáveis pela preservação e conservação da nossa cidade. Nossos desafios foram implementar atividades que desenvolvessem essa conscientização nos sujeitos participantes dessa escola e como desenvolver estratégias que contribuíssem para uma qualidade de vida associada a uma qualidade ambiental.

Inicialmente, a proposta era trabalhar com o professor e realizar o projeto com o apoio técnico do corpo docente da escola. Porém, após algumas observações e reflexões acerca dessas na unidade escolar, optamos por convidar os alunos para participar do planejamento e do desenvolvimento do projeto. Verificamos, nesta unidade escolar, o poder propagador de ideias e de comunicação que os jovens, hoje, possuem. Sendo assim, a pesquisa contou com a colaboração de 3 alunas e 1 aluno (entre 12 a 15 anos) do segundo segmento do Ensino Fundamental.

A proposta envolveu a construção de um espaço extracurricular de produção de conhecimento com a educação ambiental como o eixo interdisciplinar nesta unidade de ensino. Buscamos trabalhar a educação ambiental como um possível elemento gerador de transformação local e social. Para tanto, foram desenvolvidos trabalhos específicos que colaborassem na formação de reflexões críticas de toda a comunidade escolar, assim como, a aplicação de atividades práticas de educação ambiental, como coleta seletiva, preservação da escola como meio de uso coletivo e realização de oficinas de reaproveitamento de alimentos e reciclagem.

Em suma, a pesquisa ocorreu em etapas: na primeira, buscamos identificar por meio de um levantamento de autores e obras sobre a temática ambiental ligada à educação, seu uso e as práticas de letramentos na rotina escolar. A segunda etapa da pesquisa correspondeu à inserção no campo escolhido e o início da observação da temática com os sujeitos, a percepção dos problemas ambientais pelo olhar dos envolvidos na pesquisa. Esta foi uma das etapas mais delicadas da nossa pesquisa, pois as primeiras impressões foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho. A terceira etapa correspondeu à aplicação das atividades na escola, selecionadas junto aos alunos envolvidos no projeto, de reuniões presenciais e grupos on-line em redes sociais. A última etapa correspondeu à reflexão e às considerações acerca desta sobre as hipóteses levantadas ao longo da elaboração e da execução do trabalho.

Salienta-se que a escola, o *locus* da pesquisa, está inserida em uma comunidade que sofre enfrentamentos sociais e problemas socioambientais. É possível perceber, no entorno da unidade, a necessidade de uma ação maior de políticas públicas para a localidade. As ruas possuem muito lixo despejado em lugares não apropriados, o que interfere na dinâmica escolar, uma vez que os alunos são os mesmos pertencentes a essa comunidade e, portanto, oriundos das dificuldades ambientais da região, cujas práticas diferem da realidade esperada para um ambiente agradável e sustentável. Por tudo isto que tal proposta, letramento ambiental, ganhou espaço nessa escola.

Durante o ano letivo de 2013, observamos que, durante o período dos intervalos, as rampas e corredores ficavam com grande acúmulo de papéis de balas, biscoitos, pipoca, garrafinhas, embalagens em geral, entre outros. Tudo o que era consumido pelos alunos era abandonado pelo chão da escola. A quantidade de lixo lançado ao chão e recolhido diariamente pelos funcionários era significativa. Sabe-se que a manutenção, a limpeza e recolhimento de lixo de uma escola com 4 andares não é tarefa fácil. Diante do mau destino dado ao lixo, a escola, consideramos a importância de provocar reflexões e despertar nesses alunos a formação de opiniões sobre o local adequado para descartar o lixo e ainda a conscientização de que todos são responsáveis pelo ambiente. Esse movimento interno tem como propósito afetar a vida além dos muros da escola. Sabemos que não é tarefa fácil, porém acreditamos nas crianças e jovens como disseminadores de ideias. Assim, a equipe pedagógica desenvolveu o projeto fora da estrutura curricular disciplinar e em parceria com os alunos matriculados em diferentes séries. Os encontros e as reuniões necessários ao desenvolvimento das atividades foram programados em horários alternativos e previamente acordados com os alunos envolvidos com o projeto.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões desta pesquisa surgiram das inquietações de como se trabalhar a educação ambiental, tomando por base as práticas de letramento (s) em uma escola de educação formal que oferecia o ensino fundamental regular. As reflexões iniciais foram feitas com base nas práticas observadas e nos diálogos promovidos entre o letramento e a reflexão ambiental dos agentes envolvidos.

A pesquisa envolveu as relações entre a realidade e as ações coletivas de um grupo escolar. Dessa forma, manteve consonância com os PCN: “O trabalho com a realidade local possui a qualidade de oferecer um universo acessível e conhecido e, por isso, passível de ser campo de aplicação do conhecimento” (Brasil, 1997, p. 36). Sabendo que a escola é formada de diversas opiniões, e por isso geradora de conhecimentos múltiplos, algumas questões nortearam o início de nossa discussão:

- Que práticas escolares favorecem a um letramento ambiental?
- Os atores sociais da escola pesquisada são sujeitos letrados na prática ambiental?
- Como se caracteriza um espaço que promova a reflexão ambiental?

Trabalhar questões ambientais é promover formação para próximas gerações. As reflexões de hoje podem ser as ações de amanhã, porém o futuro reserva incertezas e imprevistos (Morin, 2011). Logo é preciso ensinar estratégias, dentro e fora da escola, de enfrentamentos para o inesperado e desenvolver informações em longo prazo. Assim, precisamos ajudar nossos alunos não somente no hoje, mas ajudar a formar sujeitos críticos para diversidades futuras, considerando o sujeito ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. O sujeito deve ser visto como um todo que não pode ser isolado ou fragmentado. Com o desenvolvimento dessa compreensão e conforme inspirações defendidas ainda por Edgar Morin: “é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” (Morin, 2011, p.13). Precisamos de pessoas mais responsáveis e comprometidas com a transformação de si próprias e do mundo.

Toda a estrutura da proposta pedagógica discutida contextualiza o sujeito completo e integral defendido acima e suas relações atuais com e na escola, ou, de modo geral, suas relações sociais. Propomos discussões para um futuro melhor, especialmente, reflexivo nas questões ambientais. As discussões abordadas por esta pesquisa são para

conhecer, descrever, analisar e refletir a respeito da problemática em estudo, o letramento ambiental, validando a proposta de se trabalhar letramentos e seus diversos usos.

IV.1 Conhecendo o perfil e a estrutura escolar

A unidade escolar pesquisada está localizada no bairro de Engenheiro Belford, na cidade de São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Esta oferece à comunidade o ensino do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Há 34 turmas na escola, sendo 24 de 1º segmento (1º ao 5º ano) e 10 turmas de 2º segmento (6º ao 9º ano). A unidade escolar foi recém-(re)inaugurada no ano de 2012. A escola atende mais de 1.100 alunos entre os turnos da manhã e da tarde e possui aproximadamente 90 funcionários distribuídos entre os turnos mencionados.

Hoje, conta com a estrutura física de um prédio de 4 andares (Figura 1). A unidade possui apenas um funcionário para limpeza de todo o prédio, que contém 25 salas de aula, 24 banheiros, quadra de esportes, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala de recursos, ambientes de uso administrativo e de uso coletivo e externos.

Ademais, a escola enfrenta todas as dificuldades de carência de material de limpeza, mão de obra, entre outros.



FIGURA 1. Edificação da unidade escolar pesquisada e suas respectivas áreas. (A) Fachada do prédio da unidade escolar. (B) Pátio externo, (C) entrada (rampa para acesso aos andares superiores) e (D) Pátio interno. As fotos foram obtidas fora do horário das atividades acadêmicas e após a atividade de limpeza.

A realização de observações desses espaços foi fundamental para elaboração das primeiras impressões obtidas nesta pesquisa. Percebemos uma comunidade que não valorizava e não reconhecia a escola como sua. Os alunos não percebiam o espaço escolar como um meio que sofre ação e reage a essa ação. Eles não percebiam que suas ações também geram consequências. Era constante ouvirmos que “a escola era do prefeito” ou que a diretora era a “dona da escola”. Com base nessas afirmações buscamos desconstruir essas “verdades”, porque precisávamos que o grupo (professores, alunos e funcionários) reconhecesse o espaço como seu, para que, dessa forma, fosse possível envolvê-los na construção do projeto. Por isso, buscamos realizar um trabalho dialógico e conectado da realidade dos alunos.

Compartilhando as ideias de Morin, acreditamos que “o recorte das disciplinas impossibilita apreender ‘o que está tecido junto’, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo” (Morin, 2011, p.38). Em nossa pesquisa, a escola se apresenta um complexo, que, segundo Edgar Morin (2011), “é a união entre a unidade e a multiplicidade” (p.36).

Visualizamos a escola como a unidade composta da comunidade escolar (pais, alunos, equipes, professores), como a multiplicidade. Multiplicidade de realidades, de diversidades, de múltiplos letramentos, uma vez que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (Morin, 2011, p.34). Por outras palavras, buscamos desenvolver um trabalho contextualizado e interdisciplinar (Brasil, 1996).

IV.2 A proposta pedagógica desenvolvida

O território escolhido para realização dessa pesquisa caracteriza-se como um espaço vivo de interações constantes e contínuas, a escola. Logo, precisávamos de um suporte para o desenvolvimento da pesquisa que suprisse toda a diversidade encontrada em um ambiente escolar. Para Morin (2011 p.99), “a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito”. Para a unidade escolar, na pesquisa, era fundamental aprender a valorizar as diferenças e refletir sobre as consequências de nossas ações, em nossa realidade.

Inicialmente, buscamos identificar as percepções da população escolar pesquisada acerca da temática do projeto.

Para tanto, recorreremos à técnica da entrevista da narrativa oral (Ferreira, 2008), como um dos instrumentos para a produção dos dados. Buscou-se ouvir e considerar toda a narrativa dos envolvidos na pesquisa (alunos, professores, orientadores pedagógicos, educacionais e comunidade escolar).

Na entrevista oral, gravadas em áudio, buscamos estruturar um ambiente informal, porque não queríamos que a seriedade acabasse por inibir os participantes e, assim, dificultar o acesso aos dados. Desse modo, as abordagens foram realizadas de modo que os participantes se sentissem livres para expressar suas ideias e pensamentos a respeito do Meio Ambiente.

Como referência base, utilizamos a definição de Meio Ambiente da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA): “é o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Brasil, 1999). Ou seja, todos os seres vivos e não vivos e todas suas relações e interações são meio ambiente. Desse modo, o nosso primeiro questionamento foi: o que é o Meio Ambiente?

As entrevistas foram feitas com representantes de todos os segmentos da escola e buscávamos reflexões e conceitos sobre o Meio Ambiente. Desse modo, foram entrevistados 15 profissionais e 120 alunos. Após a análise dos dados, observamos respostas com reflexões semelhantes. Dessa forma, selecionamos respostas padrões que apareceram diversas vezes em nossa pesquisa e as dividimos em dois grupos de respostas: o primeiro que considera o ambiente como um todo, e o segundo que relaciona a condição de se estar vivo como parte do ambiente (Tabela I).

TABELA I. Perfis de respostas encontradas pela pesquisa.

1º Grupo de Resposta	2º Grupo de Resposta
T.L. ² . (33 anos): É tudo o que nos cerca, a natureza, a sociedade, nossas relações com o meio social e natural.	L.A. (8 anos): São as árvores e os bichos. G.P (9 anos): São as florestas. R.R (12 anos): É a natureza e as coisas que vivem nela.
V.S. (27 anos): É toda forma de vida e não vida existente no espaço, em nossa relação diária.	T.A. (14 anos): São os animais, as flores, as matas e devemos cuidar dele.

² Os entrevistados e outros sujeitos que participaram da pesquisa foram identificados pelas letras iniciais de seus nomes, a fim de preservar suas identidades.

G.S. (41 anos): É tudo o que é de natural, como as flores, o céu.

Nas respostas obtidas, há um conceito particular encontrado em quase todas as definições recebidas, o conceito de natureza. Porém, não podemos reduzir somente o Meio Ambiente a conceitos simplistas, como aparecem no 2º grupo, já que o ambiente é um todo complexo. O desenvolvimento do letramento ambiental na escola gera essa discussão e percepção que tudo e todos estão envolvidos e interligados no meio ambiente, por isso a preocupação e o cuidado com as constantes reflexões sobre nossas ações (Morin, 2011).

As primeiras impressões que recolhemos por meio dos questionamentos anteriores apontaram que precisávamos de um novo meio para conseguir dados, uma vez que as respostas obtidas ainda não demonstravam o domínio do conhecimento do tema ou o início de uma reflexão, mas sim respostas simples e de perfil de senso comum. O movimento gerado pela entrevista, realizada na sala da orientadora pedagógica, foi considerado importante, como também foram às reuniões informais no pátio da unidade. Apesar do envolvimento no trabalho, precisavam de mais atividades que levassem à reflexão da comunidade escolar (alunos, professores e demais funcionários); queríamos ouvir e propor mais reflexões sobre o tema. Como a proposta envolve os tipos de letramentos (orais, escritos, visuais, digitais, culturais), sendo assim, consideramos que os letramentos nos possibilitaram o trabalho com o diverso, pois sabemos que é mais que a escrita e a leitura tradicionais (Soares, 2002). Assim, optamos por ampliar a discussão da Educação Ambiental por meio de vídeos e documentários.

Para Soares (2002, p.152), “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento”. O letramento se transforma com as necessidades do grupo social. Hoje, a tecnologia é uma ferramenta que pode ser usada no espaço escolar como aliada para o desenvolvimento da educação.

A condição de usar novas tecnologias faz parte do movimento plural de letramentos “em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial” (Soares, 2002, p.156). A comunicação não substitui a compreensão, já que estamos em sociedades de informação, comunicação e do conhecimento. Obtemos muita informação, mas, de fato, pouco conhecimento. O valor a se trabalhar é o meio para alcançarmos o acesso ao conhecimento, e a comunicação pode ser uma saída, mas se essa ocorrer em situações concretas, recorrendo a ruídos, culturas, experiências distintas e indivíduos diferentes. (Morin, 2011).

Desse modo, desenvolvemos um espaço para as discussões com o grupo pesquisado utilizando o letramento na cibercultura³. Acreditamos que a cibercultura é a prática de algo novo, em um espaço que difere da realidade diária e constante na qual estamos inseridos (Levy, 1999). Assim, a ideia era apresentar algo fora da realidade dos alunos, contextualizando ideias. Nossas discussões envolveram dois vídeos com conteúdos voltados à conservação e sustentabilidade: O desenho animado “Tá limpo”, que foi selecionado para as turmas menores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF), e “Ilha das flores”, de 1989, escrito e dirigido por Jorge Furtado, para as turmas de 2º segmento do EF (Figura 2).

As sessões foram separadas por turmas, como podem ser observadas nas imagens acima. Cada sessão era acompanhada por seus professores e outros integrantes da equipe pedagógica da escola. Ao término dos vídeos, iniciamos uma discussão sobre as temáticas exploradas. Sobre o gênero oral/visual apresentado, foram levantados alguns questionamentos para início de reflexão:

- Qual o problema central apresentado no filme? Vocês conhecem essa realidade?
- Quais as soluções encontradas pelos personagens dos filmes?
- Quais as dificuldades encontradas por eles (personagens)?

³ Segundo Levy (1999, p. 17), *cibercultura* designa "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Segundo o mesmo autor, *ciberespaço* é "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores".

- Quais ações ou soluções você faria se fosse um personagem do filme que acabamos de assistir?

A atividade promoveu uma experiência rica e interessante para a exposição da fala dos alunos, suas opiniões, suas vivências, suas realidades, seus letramentos, ou seja, a forma como conduziam e praticavam socialmente os conhecimentos apropriados acerca da EA. As primeiras sessões de cinema foram excitantes para os alunos e para nós, observadores naquele momento. Os alunos não estavam acostumados a expor suas opiniões e iniciaram as discussões timidamente, entre risos e palavras em tons baixos. As primeiras expressões revelavam opiniões de senso comum sobre o lixo e o uso sobre ele. Aos poucos, surgiram revelações como a do aluno E. M (13 anos), “Na minha casa jogamos o lixo fora igual ao filme”, ao se referir a uma cena no filme *Ilha das Flores* (Furtado, 1989), no qual uma família descarta a comida mesmo ainda em condições de ser aproveitada e comparada a crianças de ruas que buscam seus alimentos diários nos lixões despejados pelos caminhões de lixo. A questão da coleta de lixo gerou outras reflexões, como a da aluna Y.B. (12 anos) “Na minha rua não passa o caminhão de lixo, então a gente junta e joga na esquina da rua de baixo”, ou indagações do aluno T. Q. (13 anos): “Então a gente tem que comer tudo até estragado para não desperdiçar?”

Diante dos questionamentos e das discussões construídas para responder estes entendemos que a estratégia adotada proporcionou a busca do pensamento crítico para o estabelecimento de uma ação crítica adequada. Assim, concordamos com Guimarães (2007, p.92) quando diz que

“Trazer a realidade de fora da escola para dentro e retornando com ações educativas na comunidade é o pressuposto de uma abordagem relacional. Todo esse processo é um ambiente educativo propício para o desenvolvimento de uma educação ambiental em seu caráter crítico, que se inicia na escola, mas se realiza para além de seus muros”.



FIGURA 2. Sessões de vídeos e debates. (E) Turma do 6º ano e (F) Turma do 7º ano.

Apresentações de pontos diversos surgiram nas discussões. Mais uma vez, a questão das políticas públicas e conservação foram pontos em destaques. A coleta de lixo deveria ser um direito e não é na localidade. O município possui muitas ruas em ladeiras e ainda sem asfalto, o que dificulta a coleta diária pela companhia de coleta de lixo urbano.

Os moradores (alunos e mães da escola), por sua vez, culpam o governo e, na busca de soluções, despejam seu lixo em lugares não apropriados, como ruas e rios próximos.

A educação ambiental é comunicação, ação e reflexão. Um sujeito somente alfabetizado talvez não compreenda a relação do homem x natureza e as consequências de suas ações, porém um ser letrado é capaz de identificar as proporções dos seus atos porque este reflete e se posiciona na sociedade. Logo o letramento socioambiental se confunde com uma educação crítica e comprometida com a sustentabilidade em todas as esferas sociais. Assim, buscamos superar o papel da escola instrumentalizadora, pois nesta, segundo Guimarães (2000, p.8): “Basta ensinar o que é certo para cada um, tornando-se assim uma Educação teórica, transmissora de informações” Dessa forma, as

relações sociais são secundarizadas no trabalho pedagógico. Entendemos que a escola, como local de produção de conhecimento, deve estar preparada para receber diferentes realidades e trabalhá-las no início da sua atuação. Ou como afirma Penteadó (1997, p. 50): “A escola é seguramente um dos locais sociais onde está tradução (ou esse encaminhamento) pode ser providenciada.

Trata-se de tarefa a ser cultivada desde os primeiros anos de escolaridade”.

Retomada a pergunta do aluno T. Q. (13 anos) sobre “comer o estragado” mostra a redução que fazemos do valor do lixo: “se está bom aproveitamos”, “se não está descartamos”. A questão é o porquê estragou. Devemos praticar a reflexão do que é necessário para mim e para minha família, para, assim, evitar a cultura do desperdício. Trabalhar o lixo é apenas o início das constantes discussões que as escolas deveriam promover.

Nosso objetivo não era transformar aquele grupo em grandes críticos do uso correto do lixo, mas sim provocar o incômodo entre os alunos, revelando e discutindo as consequências que as ações individuais e/ou de pequenos grupos podem causar na vida em comunidade.

O grupo que estava passando pelo processo de uma discussão ambiental é o mesmo grupo marginalizado da sociedade daquela região, afetada por uma coleta de lixo que não atinge a todos da população do município e que gera diversas consequências, como o acúmulo indevido de lixo nas ruas e nos rios da cidade. Por isso a relevância de iniciar o processo de uma educação crítica. Segundo Loureiro (2003, p.50).

“Em uma perspectiva de Educação Ambiental Transformadora, o sentido de partir dos grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade ambiental é destacar a realidade da maioria, é democratizar o acesso à informação, é entender a sociedade em suas múltiplas contradições”.

Ao contextualizar o conceito da informação, a nossa finalidade foi apresentar a este grupo possibilidades de reflexões e críticas da sua realidade, evidenciando problemas nas estruturas da nossa sociedade e as possíveis causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos (Loureiro, 2003). Uma das maneiras que encontramos para informar e refletir sobre a realidade foi apresentar aos alunos os vídeos seguidos das discussões, promovendo o valor do letramento.

Os documentários utilizados não só traziam informação, mas sim apresentavam realidades com problemas reais, como a fome, a miséria, a falta de higiene, entre outros fatores sociais que contribuíram para as discussões orais entre os alunos.

Outro passo nas atividades era oferecer aos alunos constante formação de uma consciência ambiental contextualizada. A contextualização é apresentada nos PCN (Brasil, 1997) em consonância com a interdisciplinaridade e também na LDB (Brasil, 1996). Em ambos os documentos, é garantido ao estudante o direito de uma constante contextualização dos conhecimentos com a sua vida social, aproximando o conhecimento da realidade do aluno e do seu cotidiano. Para o desenvolvimento do projeto, era importante o reconhecimento do conteúdo pelos alunos. Desse modo, para tentar alcançar esse objetivo, as turmas que já tinham passado pelas sessões dos vídeos tinham que elaborar frases sobre os debates realizados. As frases tinham que ser elaboradas em sala e pelos alunos. Não foram estipulados critérios.

Buscávamos o produto final, a frase, e, com ela, todo o letramento social da realidade daqueles alunos: como eles iriam se organizar? Quem seriam os líderes? Cooperaram ou realizaram um trabalho individual? Cada turma poderia contar com a ajuda do professor que assistiu ao vídeo e, assim, entre eles, criarem regras de votação entre outros modos de escolhas. As frases⁴ foram fixadas pelos corredores da unidade, em especial, nos espaços em que tínhamos mais dificuldades de conservação, como as rampas e espaços externos de circulação comum, como o pátio e refeitório.

Envolvemos os alunos em toda a construção do projeto para, assim, criar um sentimento de pertencimento e não ser apenas ser mais um projeto escolar. Queríamos construir e aprender juntos e mostrar aos alunos da E. M Francisco Agostinho da Costa que a escola era deles e do futuro daquela comunidade. Realizamos grupos para discussão com as

⁴ Exemplos de frases elaboradas pelos alunos que foram expostas nos corredores da escola: “Lixo zero!”, “Campanha: Franciscão sem lixo!”, “Eu amo, eu cuido.”, “A minha, a sua, a nossa escola!”.

turmas sobre o que fazer para ajudar no desenvolvimento das atividades. Mais uma vez, valorizamos a oralidade e as ideias apresentadas. Algumas sugestões que surgiram nas nossas conversas: J. T. (12 anos): “A gente podia fazer uma festa do Meio Ambiente”; ou ainda L. M. (13 anos): “Recolher latinhas e garrafas para reciclagem”. Nesse momento, levantamos a questão do emergencial: o que de fato nossa escola estava precisando? Não abandonamos a ideia da festa, seria algo interessante e que envolveria o coletivo, porém adiamos essa proposta para outro momento. Então outras propostas: Y. S. (12 anos): “A gente deveria consertar os banheiros”. De fato, os banheiros necessitavam de reformas, oriundas da má conservação e da prática de mau uso realizada pelos próprios alunos. Aproveitamos esse evento de letramento para discutir o porquê de os banheiros, mesmo com pouco tempo após a reforma da escola, se encontravam no estado de destruição. Os alunos iniciaram culpando outras turmas e acusavam alunos de ações de destruição. Nesse momento, levantamos a questão de achar soluções e não culpar terceiros por ações que poderíamos também evitar. Uma aluna levantou a questão de que, na escola, era difícil encontrar lixeiras. Esse ponto foi a chave para iniciarmos a atividade seguinte prevista no planejamento inicial do projeto.

As novas atividades então envolviam a missão de recolher caixas de papelão ou recipientes que poderíamos transformar em lixeiras. Nos horários vagos, os alunos participavam das oficinas de construção de murais e lixeiras recicláveis (Figura 3). Divididos em grupos de 4 a 6 alunos. Mobilizamos uma campanha: “Franciscão sem lixo. Eu apoio! ”. O movimento de recolher caixas foi para colaborar na reposição das lixeiras pelo prédio da unidade escolar, visto que as lixeiras compradas na inauguração da escola estavam quase todas destruídas, assim como outros bens da escola (cadeiras, vidros, portas, etc.). Assim, a oficina de reciclagem foi um meio encontrado para repor alguns materiais, como as lixeiras. E como o custo era baixo, conseguimos espalhar as lixeiras por diversos espaços da unidade.

Envolver os alunos nas construções era buscar para aquele espaço, a escola, parceiros de conservação e, especialmente, parceiros da escola. Notável foi a empolgação nos trabalhos e criações que foram desenvolvidas. As falas dos alunos já apresentavam mudanças importantes. Nos finais das oficinas, ouvíamos “nossa lixeira vai para a nossa sala? ”. Parece uma frase qualquer, mas o uso do “nossa” significa muito para aquela comunidade escolar. O “nossa” nos transmite a ideia de pertencimento, e sua utilização em expressões orais e falas dos nossos alunos inicia um processo de transformação do letramento local, ou seja, o envolvimento do nosso grupo com práticas sociais, em nosso caso, nossas práticas escolares. O que pode ser percebido, também, foi a divisão de trabalho durante as oficinas organizadas pelos próprios estudantes (Figura 3). Entre risos, podíamos ouvir alguns comandos, como o do aluno J. T: “você vai separar os papéis, os tamanhos e as cores”. Ou ainda: “Pedro você segura a caixa, e a Ana cola”.

As oficinas, também, exibiram alguns desconfortos, como alunos que se recusavam a participar delas, a construir juntos e, ainda, ajudavam a criticar os pares. Porém, sabíamos desde o início que dificilmente as atividades desenvolvidas promoveriam o alcance de nossos objetivos e afetariam positivamente a todos. Não tínhamos essa inocência, mas, no momento da ação, a negação gerou o sentimento de desânimo e o receio de interferir naqueles que queriam colaborar. Ouvimos de alguns alunos: “Eu não vou ficar colando nada, isso é coisa de criança”. E ouvíamos até mesmo pelos corredores professores que ignoravam nossas ações e diziam: “Quem tem que fazer isso é o professor de artes”. Para mediar esta situação, a estratégia utilizada foi o diálogo. A participação dos alunos na oficina não foi obrigatória, mesmo assim chamamos aqueles que se negavam a participar para buscar respostas para a rejeição da atividade. Quando questionados, recebemos respostas diversas, entre elas a de que não queriam “fazer nada”, e assim foi sugerido que eles só observassem. Outros queriam correr e brincar no espaço e, então, foram criados grupos e outros integrantes da equipe pedagógica orientavam nas brincadeiras.



FIGURA 3. Oficinas de reciclagem (G) Grupo 5° ano e (H) Grupo 4° ano.

O desenvolvimento da atividade de reciclagem colaborou muito para as construções e reflexões propostas no início da pesquisa. Queríamos pesquisar a prática da educação ambiental e, mais que observar, a praticar, vivenciar. Em síntese, o projeto nos revelou a importância de se elaborar as estratégias, de ganhar parceiros, de envolver todos. O importante no desenvolvimento de um projeto é quando conseguimos refletir sobre ele e criticar, avaliando os pontos conquistados ou não. Percebemos que a colaboração de todas as disciplinas é um fator essencial para a aprendizagem. Em nosso projeto, não conseguimos envolver todos os professores da unidade como desejávamos, mas nos serviu para reflexão e para novas ideias, tanto que o projeto teve continuidade na escola até o final do ano letivo.

Enfim, o estudo da educação ambiental é rico e sabemos que vai muito além do que aprender a jogar o lixo no local certo. Os letramentos ambientais envolvem toda a ação e a consciência dessa ação na sociedade, na nossa escola, em nossas práticas. Naquela comunidade, foram trabalhados inicialmente com os alunos, na tentativa de recuperar uma escola. Muitas reflexões e trabalhos ainda necessitam chegar àqueles sujeitos para que consigamos alcançar mudanças além dos muros da escola.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma análise acerca do diálogo entre a Educação Ambiental e os letramentos referentes a este tema em um ambiente formal de educação. O mote do letramento ambiental preterido no ambiente de ensino foi a prática reflexiva sobre os motivos pelos quais devemos valorizar o nosso espaço, ou seja, o ambiente que ocupamos. Partimos do princípio de que a política de um meio ambiente equilibrado passa por uma transformação social, na qual o cidadão possa compreender as próprias responsabilidades e efeitos que suas escolhas e ações podem causar nos processos ambientais. Para tanto, discutimos o desenvolvimento crítico de uma prática de ensino contextualizada ao aluno que se baseia pelo letramento, como prática social, difundindo saberes da leitura e da escrita com a reflexão dos saberes sobre a sustentabilidade do Meio Ambiente para, assim, buscar a formação da consciência socioambiental e das práticas individuais dentro e fora da instituição escolar.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se a EA crítica, seus usos e a reprodução do senso comum como ponto de partida para explorar os letramentos presentes no cenário de diversidade que a escola nos possibilita.

Utilizamos a estratégia de projetos para construir conhecimentos usando a abordagem da EA como eixo temático para a aprendizagem. Buscamos trabalhar com conteúdos significativos, que estavam presentes em suas rotinas diárias, por isso a importância de se considerar o letramento e a reflexão por meio dele.

Inicialmente, a análise reflexiva do levantamento de dados sobre a EA na escola revelou que a EA ainda era tratada na escola pesquisada de modo superficial. Seus conceitos eram baseados no senso comum e não se contextualizava apenas se reproduzia. Por meio das atividades desenvolvidas buscamos superar essa realidade, ouvindo as vozes dos participantes e os envolvendo em todas as etapas do projeto, valorizando a participação, as opiniões e os letramentos locais.

Os pressupostos assumidos (os alunos não refletiam sobre a produção diária dos seus lixos; os sujeitos não reconheciam o espaço escolar como parte daquela comunidade; o meio ambiente era simplificado ao conceito de natureza; os alunos e demais sujeitos envolvidos na pesquisa não se identificavam como parte essencial do meio ambiente) ajudaram a construir o processo e o desenvolvimento do projeto, pois, por meio destes, conseguimos refletir e construir caminhos para atingir nosso público e nossos objetivos.

Os resultados obtidos não podem ser generalizados, contudo acreditamos que apresentamos reflexões que podem contribuir para futuros estudos acerca da temática, uma vez que é nossa prática contribuiu para reflexão de práticas ambientais cotidianas realizadas pelos sujeitos na escola e em no bairro no qual se encontra a unidade escolar.

Verificamos que no contexto desta pesquisa foi possível trabalhar o coletivo e as práticas sociais do grupo pesquisado. Ademais, foi instigante e questionador levar para aqueles sujeitos discussões do dia a dia, apresentar a eles a possibilidade de proposições, de escolha e, sobretudo, de decisão.

A proposta de se discutir a educação ambiental na escola nos revelou o multi cenário no qual a educação pode ser acolhedora e reflexiva. A ideia da crise ambiental foi discutida tomando-se por base o espaço de convivência deles, assim, conduzimos às ações contextualizadas. No decorrer das atividades conquistamos aliados no processo de uma reflexão ambiental. Os alunos que se recusavam a participar das atividades foram se aproximando, e muitos foram conquistados pelos seus pares, ou seja, por outros alunos que falavam que convidavam e que discutiam a importância da participação de todos. O sujeito não se transforma sozinho, ele precisa compartilhar e trocar ideias, conhecimento. As transformações acontecem nas relações com os iguais e com o mundo. Essa foi nossa proposta inicial: desenvolver a reflexão individual, mas valendo-se da experiência coletiva, e pelas ações observadas entendemos que, naquela unidade escolar, conseguimos iniciar essa proposta.

Em alguns momentos, observamos que os alunos demonstravam um despreparo para trabalhar com o diferente. A saída encontrada por eles diante da situação nova, em geral, foi à rejeição e a crítica pela crítica. Alguns alunos negavam-se a participar das oficinas, nas sessões dos vídeos demonstravam impaciência e, por vezes, havia a rejeição até mesmo antes do início de alguma atividade. Por isso, a pesquisa passou por momentos de análise, de revisão cuidadosa, pois se buscava alcançar um número expressivo de participações dos sujeitos. Tínhamos a consciência de que a implantação e o desenvolvimento do trabalho demandariam tempo e que cada passo conquistado abria caminhos para novas possibilidades de atividades.

Portanto, valendo-se das observações e reflexões realizadas após as atividades do projeto consideramos que é importante:

- a) dar continuidade ao projeto para consolidar a formação de multiplicadores das ideias no contexto escolar pesquisado;
- b) divulgar e discutir a coleta de dados com os alunos e com os docentes, para elaborar e pensar em práticas com a colaboração e efetiva participação de todos para promover o desenvolvimento de uma educação interdisciplinar;
- c) considerar no processo de ensino as necessidades da escola e dos letramentos sociais que são construídos nas relações entre os sujeitos.

Contudo, as relações são feitas de comunicação, assim como os letramentos. Não há modelos de letramentos a serem ensinados nas escolas, porém há letramentos a serem discutidos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário acreditar no potencial dos jovens estudantes, na transformação política para a criação de um mundo com novas perspectivas. Assim, é preciso ouvir, dar voz, aos meninos e meninas que chegam às nossas escolas, aos seus conhecimentos de mundo e ajudá-los a refletir, partindo do princípio de uma educação na qual o processo de trocas de conhecimentos ocorra entre professores mediadores e alunos, não mais só receptores.

Por fim, entendemos que o processo de ensino–aprendizagem é formado de diversas influências, e as ações que criamos sobre ele é o que determinará os pontos positivos ou não, e um desses pontos para o nosso trabalho foi a reflexão da Educação Ambiental como prática social.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal-Centro Gráfico.
- Brasil, MEC. (1996). *Lei 9.394 LDB Lei das Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC-Secretaria de Educação.
- Brasil, MEC. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais*. Brasília: MEC-Secretaria de Educação.
- Brasil, MEC. (1998). *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: MEC-Secretaria de Educação.
- Brasil, MEC. (1999). *Lei 9.795. Lei da Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: MEC-Secretaria de Educação.
- Brasil, MMA. (2005). *Programa Nacional de Educação Ambiental ProNEA*. Brasília: MMA.
- Brasil, SECAD. (2006). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Coleção Educação para Todos, Série Avaliação n. 6*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Brasil, MEC. (2007). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Secretaria de Educação -Ministério do Meio Ambiente-UNESCO.
- Brasil, Senado Federal. (2012). *Lei 12.608 Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil PNPDEC*. Brasília: Senado Federal-Centro Gráfico.
- Brasil, MEC. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC-SEB-DICEI.
- Dantas, H. (1992). Do ato motor ao ato mental: A gênese da inteligência segundo Wallon. In: La Taille, Y. de. *et al.* (Orgs.). *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus. p. 35-44.
- Ferreira Netto, W. (2008). *Tradição oral e produção de narrativas*. São Paulo: Paulistana.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados-Cortez.
- Guimarães, M. (2000). *Meio Ambiente Coleção Temas de Meio Ambiente Vol. 1*. Rio Janeiro: Unigranrio.
- Furtado, J. (1989). *Ilha das flores*. [Curta-metragem]. Brasil: Casa de Cinema Porto Alegre. 13 min.
- IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of working groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Pachauri, R. K. & Meyer, L. A. (Eds.). Geneva-SUI: IPCC. 151 pp.

Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento*. Campinas-BRA: Mercado de Letras.

Legan, L. (2007). *A escola sustentável: Eco-alfabetizando pelo ambiente*. Pirenópolis-BRA: Ecocentro IPEC. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Leite, L. H. A. (1996). *Pedagogia de projetos. Intervenção no presente*. Consultado em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=393>.

Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Loureiro, C. F. B. (2003). Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, 8, 37-54.

Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Cortez.

Penteado, H. D. (1997). *Meio ambiente e formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

Soares, M. (2002). Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação e Sociedade*, 23(81), 143-160.

Soares, M. (2012). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte-BRA: Autêntica Editora.

Koenig, C. (1991). *Tá limpo*. [Curta-metragem]. Brasil: Iser Vídeos. 11 min.

Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editores.