

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA DA SILVA CARETTI

**CONCEPÇÕES DE RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA NOS
LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA
ESCOLA 2008**

**SÃO CARLOS
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA DA SILVA CARETTI

**CONCEPÇÕES DE RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA NOS
LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA
ESCOLA 2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Vânia Gomes Zuin

**SÃO CARLOS
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C271cr

Caretti, Luciana da Silva.

Concepções de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008 / Luciana da Silva Caretti. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

132 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação ambiental. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Políticas públicas. I. Título.

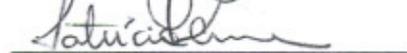
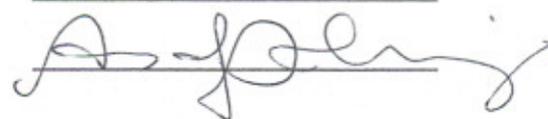
CDD: 372.357 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Vânia Gomes Zuin

Profª Drª Patrícia Cristina Silva Leme

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Handwritten signature of Vânia Gomes Zuin in cursive script, written over a horizontal line.Handwritten signature of Patrícia Cristina Silva Leme in cursive script, written over a horizontal line.Handwritten signature of Amadeu José Montagnini Logarezzi in cursive script, written over a horizontal line.

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

José Saramago – A maior flor do mundo

AGRADECIMENTOS

Todo caminho que trilhamos está repleto de pessoas que nos ajudam a seguir em frente, a encontrar maneiras de persistir nos sonhos e não desistir perante os obstáculos. Começo agradecendo a Deus por ter essas pessoas em meu caminho e em minha vida e pelas tantas oportunidades que vão se delineando no decorrer do percurso. Agradeço também:

aos meus pais, José Rubens e Luiza, por me permitirem crescer em uma família de amor, dignidade, união e fé. Pelo tanto que lutaram (e ainda lutam) para que eu e minhas irmãs tivéssemos oportunidades de acesso à educação, não somente a escolarizada, mas principalmente a educação que parte de relações sociais banhadas por respeito, carinho, amizade, justiça e cooperação;

às minhas irmãs, Ana Carolina e Mariana, pelo companheirismo de toda a vida e pela alegria que sempre me trazem;

à todos os meus familiares, pela torcida e amor de sempre;

ao Babu, pelo carinho, apoio e incentivo para a realização do mestrado;

à Vânia, por acreditar em mim e me orientar nessa pesquisa, por me apoiar em todos os momentos, sendo exemplo de muita dedicação;

à Marts, pela convivência diária e apoio, por aturar as minhas crises de mestrado e me ajudar a sair delas;

à toda minha turma de mestrado, especialmente Alê, Claudinha, Flavinha, Ua, Vivi, Alini e Camila, que compartilharam comigo momentos bastante especiais, seja nas aulas, trabalhos e congressos ou brincando carnaval;

aos membros da comissão examinadora, Toni, Amadeu e Pazu, pelas valiosas contribuições e pela atenção que tiveram com a pesquisa;

à CAPES, pelo apoio financeiro;

ao PPGE, pela oportunidade de realizar o estudo;

à todos e todas que não foram citados mas contribuíram de alguma forma para que eu pudesse concluir essa etapa, agradeço com carinho.

RESUMO

O modelo de sociedade no qual estamos inseridos não garante e não sustenta o direito a uma vida digna para todos, pois a desigualdade impera em meio aos povos. Acreditamos que uma racionalidade não mais pautada na dicotomização entre ser humano e natureza seja necessária para a construção de outras formas de nos relacionarmos. A educação se configura como um campo de grande importância para a abordagem das questões ambientais e, ao incorporar essa dimensão, sustenta diversas metodologias, procedimentos, concepções e referenciais que orientam as diferentes práticas em educação ambiental. Em uma perspectiva crítica, a educação ambiental atribui papel fundamental à participação coletiva e ao trabalho educativo coerente com a busca pela transformação da realidade socioambiental. Preocupa-se com a valorização da vida, com as gerações presentes e futuras, com o cuidado para com o meio ambiente, com o desenvolvimento de novas formas de pensar a realidade. Essas preocupações devem estar presentes na escola e, também, nos materiais que nela circulam, tais como os livros de literatura infantil – alicerçando esses ideais por meio da leitura, pois acreditamos que quando lemos entramos em contato com o mundo do outro e, a partir dessa experiência, geramos importantes ferramentas para a formação de nosso próprio mundo. Com o propósito de fomentar a leitura, o governo federal implantou em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que encaminha anualmente acervos de diversos tipos de livro às escolas públicas brasileiras. O presente trabalho procura traçar uma relação entre os livros de literatura infantil e a educação ambiental por meio da análise das obras pertencentes ao acervo para o ensino fundamental do PNBE 2008 que abordam questões ambientais. Com o objetivo de compreender quais as concepções de ambiente presentes nos livros, nos pautamos na classificação que Sauv e sugeriu em 2005 a respeito das múltiplas rela es que estabelecemos com o meio ambiente. A autora mapeou 15 correntes em educa o ambiental, sendo algumas de tradi o mais antiga e outras mais recentes. Para a categoriza o dos dados, utilizamos a metodologia da análise textual discursiva. Nosso corpus foi constituído por sete livros, sendo que cada livro foi fragmentado e submetido   categoriza o. Para subsidiar a categoriza o, criamos um roteiro no qual elencamos alguns parâmetros que consideramos importantes em uma abordagem da temática ambiental. A comunica o dos sentidos lidos nos livros foi feita por meio de metatextos, apresentados em formato de texto e sistematizados em quadros. A corrente predominante foi a naturalista e acreditamos que um dos fatores que possibilitou essa ocorrência foram as datas de cria o da maior parte das obras, compreendidas entre os anos 1970 e 1990, época em que predominavam as correntes mais antigas. De acordo com as análises que realizamos, percebemos que a maioria dos livros apresenta muitas possibilidades para o trabalho no campo da educa o ambiental crítica em sala de aula, sendo bons instrumentos para problematiza es acerca da temática ambiental e importantes ferramentas no processo de forma o de leitores.

Palavras-chave: Concep es de rela o ser humano-natureza. Educa o ambiental. Literatura infantil. PNBE.

ABSTRACT

The model of society in which we operate does not guarantee and does not claim the right to a dignified life for all, since inequality prevails among the people. We believe that rationality is a greater bearing on the dichotomy between humans and nature is necessary for the construction of new forms of relating. Education emerges as a field of great importance to tackling environmental issues and to incorporate this dimension supports several methodologies, procedures, concepts and frameworks that guide the different practices in environmental education. In a critical perspective, environmental education role to assign collective participation and the educational work consistent with the pursuit of social and environmental transformation of reality. Concerned with the enhancement of life, with the present and future generations, to care for the environment, developing new ways of thinking about reality. These concerns must be present at school and also in materials that circulate in it, such as books, children's literature - rooted these ideals through reading, because we believe that when we read we get in touch with the world beyond, and from this experience, we have generated important tools for the formation of our own world. Aiming to encourage reading, the federal government implemented in 1997 the National Program for School Libraries (PNBE), which annually sends collections of various kinds of books to public schools in Brazil. This work attempts to draw a relationship between the books of children's literature and environmental education through the analysis of the works belonging to the collection for the school's 2008 PNBE addressing environmental issues. Aiming to understand the conceptions of environment present in books, guided by the classification Sauv e suggested in 2005 about the many relationships we have with the environment. The author has mapped current fifteen in environmental education, some of the older tradition and more recent. For the categorization of data, the method of discursive textual analysis. Our corpus consisted of seven books, each book was fragmented and subjected to categorization. To complement this categorization, we created a script in which proposing some parameters that are considered important in an approach to environmental issues. The communication of the senses in the books read was made by metatexts presented in text and systematized in tables. The mainstream was the naturalist and believe that one of the factors that enabled this occurrence were the creation dates of most of the works, between the years 1970 and 1990, by which time the currents prevailed earlier. According to the analysis we conducted, we noticed that most of the books offers many opportunities for work in the field of critical environmental education in the classroom, and good tools for problematizations about environmental issues and important tools in the formation of readers.

Keywords: Conceptions about human-nature. Environmental education. Children's literature. PNBE.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados referentes ao PNBE 2008 para os anos iniciais do ensino fundamental.	35
Tabela 2 - Número de obras literárias, escolas atendidas, estudantes beneficiados/as e montante destinado de 1998 a 2009 ao PNBE	36
Tabela 3 - Descrição das obras que constituem o <i>corpus</i> da investigação.....	72
Tabela 4 – Número de ocorrência das correntes identificadas nas análises do <i>corpus</i> da pesquisa	105

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Parâmetros utilizados para o estabelecimento do roteiro de análise dos livros de interesse à pesquisa 66
- Quadro 2** - Roteiro empregado para análise dos livros selecionados, construído com base nas correntes de educação ambiental estabelecidas por Sauvé (2005a) relacionadas aos parâmetros elencados 68
- Quadro 3** - Sistematiza o das categorias encontradas no livro *Você viu meu pai por aí?*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra 78
- Quadro 4** - Sistematiza o das categorias encontradas no livro *Catando piolhos, contando histórias*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra 83
- Quadro 5** - Sistematiza o das categorias encontradas no livro *Barco branco em mar azul*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra 87
- Quadro 6** - Sistematiza o das categorias encontradas no livro *Cantarim de cantará*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra 91
- Quadro 7** - Sistematiza o das categorias encontradas no livro *Asas Brancas*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra. 96
- Quadro 8** - Sistematiza o das categorias encontradas no texto *Da utilidade dos animais*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra 100
- Quadro 9** - Sistematiza o das categorias encontradas no livro *Patativa do Assaré, o poeta passarinho*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.. 103
- Quadro 10** - Síntese das correntes com maior ocorrência nas análises realizadas das obras de interesse deste trabalho, pertencentes ao PNBE 2008..... 104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Apresentação	16
CAPÍTULO 1 – A LITERATURA INFANTIL E O PNBE	19
1.1 Um pouco da história da literatura infantil no Brasil	19
1.2 Os livros literários na escola: sua escolarização	25
1.3 O Programa Nacional Biblioteca da escola - PNBE	29
1.4 Histórico do PNBE.....	32
1.5 O PNBE e a formação de leitores/as	36
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	42
2.1 A educação ambiental.....	42
2.2 As diversas abordagens da educação ambiental.....	45
2.3 A educação ambiental crítica	50
2.4 A educação ambiental e as políticas públicas	52
2.5 A educação ambiental no contexto escolar.....	55
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	58
3.1 O contato com os livros do PNBE 2008.....	59
3.2 Aquisição do <i>corpus</i> de análise.....	61
3.3 Análise das concepções de ambiente nos livros de literatura infantil	63
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS LIVROS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1 Análise de <i>Você viu meu pai por aí?</i>	73
4.2 Análise de <i>Catando piolhos, contando histórias</i>	78
4.3 Análise de <i>Barco branco em mar azul</i>	83

4.4	Análise de <i>Cantarim de cantar</i>	87
4.5	Análise de <i>Asas Brancas</i>	92
4.6	Análise de <i>Da utilidade dos animais</i>	96
4.7	Análise de <i>Patativa do Assaré, o poeta passarinho</i>	100
4.8	Análise geral dos livros	103
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES		109
REFERÊNCIAS		116
APÊNDICES		125

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa de livros de literatura infantil e pela educação ambiental nasceu ainda na graduação, quando da realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sou¹ licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de São José do Rio Preto, e concluí o curso em 2007. Sempre gostei bastante de livros infantis e até hoje sou leitora assídua da literatura para crianças, lembrando sempre da pergunta feita por Carlos Drummond de Andrade: “Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito?” (*apud* SOARES, 2003, p. 18). Quando tive contato com a educação ambiental, por meio de uma disciplina de ecologia na graduação, fiquei também muito interessada pelas possibilidades que uma inserção mais marcada da dimensão ambiental nos processos escolares poderia suscitar. Precisávamos urgentemente “conscientizar” as pessoas da importância da reciclagem do lixo, do uso correto da água, do respeito para com os animais, da necessidade do plantio de árvores; como se nós, detentores da consciência, fôssemos implantar um pouco dela nas pessoas que não a tinham.

Fiz o TCC tentando articular meus interesses na literatura infantil e na educação ambiental. Pesquisei sobre o que professoras/es² de duas escolas de ensino fundamental gostariam de encontrar nos livros de literatura infantil e paradidáticos quando abordassem questões referentes à temática ambiental e também como determinados livros se referiam a essa dimensão. Percebi, com a pesquisa, uma forte presença do caráter normativo, tanto nos discursos das/os professoras/es quanto nos livros analisados. Segundo Carvalho, L. e colaboradores (1996, p. 103), esse caráter “se propõe a ditar normas e regras de ação para aquele que se quer atingir (...) regras de como se comportar diante da natureza”.

Terminada a graduação, comecei a lecionar para o maternal de uma creche da cidade de Rio Claro, no interior de São Paulo, onde tentava atuar também como educadora ambiental, propondo a conscientização das crianças. No entanto, me deparei com muitas dificuldades, pois ali as coisas eram muito mais complexas que a forma como eu as

¹ Os escritos desse item se encontram conjugados na 1ª pessoa do singular por representarem a trajetória pessoal da pesquisadora até o momento de ingresso no mestrado. A partir desse momento, a narrativa passa a ser feita na 1ª pessoa do plural, pela consideração de que todo o processo de reavaliação e execução do projeto foi construído em conjunto, principalmente entre pesquisadora e orientadora.

² Procuramos redigir nosso texto denotando a questão de gênero para evitarmos, assim, uma linguagem sexista.

imaginava na universidade e aquela realidade diferente foi me fazendo perceber que educação ambiental não podia ser somente o estabelecimento de regras do tipo “faça de um jeito e não de outro”. Como falar em desperdício de água para crianças que, em alguns casos, não possuíam água encanada em casa? Era preciso um cuidado muito maior com a abordagem desses assuntos. Nesse tempo, também frequentava o grupo de estudos “A Temática Ambiental e o Processo Educativo”, da UNESP de Rio Claro, que me ofereceu boas oportunidades para a compreensão acerca de uma educação ambiental mais crítica, percebendo diversas maneiras de se conceber a temática ambiental.

Em 2009, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Comecei a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA), integrando reflexões que abordam a dimensão ambiental da educação, os aspectos culturais, sociais e históricos da relação do ser humano com o meio ambiente, o compromisso com a justiça social, a importância do diálogo nas relações entre as pessoas, o incentivo à participação coletiva. Foi nesse meio que continuei a repensar e refletir sobre o que era a educação ambiental para mim, em um processo que não se esgotou e tampouco acredito que se esgotará. O GEPEA tem desenvolvido pesquisas que podem ser enunciadas nas seguintes linhas: ambientalização curricular na educação superior; formação inicial e continuada de professoras/es; educação ambiental nos espaços escolares e comunitários; percepção ambiental; e análise da qualidade socioambiental (OLIVEIRA *et al*, 2009). Gostaria de destacar algumas pesquisas realizadas por integrantes do grupo, que analisaram materiais didáticos (MARPICA, 2008), propostas educativas relacionadas com a temática ambiental (IARED, 2010) ações de educação ambiental e o impacto de políticas públicas (VALENTI, 2010). Todas essas pesquisas buscaram perceber quais as tendências de educação ambiental que predominavam em determinados contextos, assim como realizado neste trabalho, que terá como objeto os livros de literatura infantil.

No início do mestrado, tinha a intenção de pesquisar uma grande quantidade de livros de literatura infantil. No projeto inicial, pretendia analisar todos os livros que abordassem a temática ambiental encontrados nas bibliotecas de duas escolas de ensino fundamental não especificadas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino. Essa pretensão, no entanto, foi se desfazendo na medida em que o projeto foi sendo reconstruído na disciplina “Seminários de Dissertação em Processos de Ensino e Aprendizagem” e nas

reuniões de orientação da pesquisa. O maior obstáculo para a intenção inicial seria o tempo, pois os dois anos estabelecidos para a pesquisa de mestrado não seriam suficientes para a análise de *todos* os livros encontrados nas escolas.

Em uma das aulas da disciplina citada, houve a sugestão da análise das obras de um determinado programa governamental que distribuía livros de literatura infantil para as escolas públicas do país. A sugestão pareceu bastante pertinente, uma vez que, geralmente, grandes quantidades de escolas são contempladas com esses programas, fazendo com que a ocorrência de determinados livros nas bibliotecas seja bastante abrangente. O programa em questão é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que foi implantado em 1997 pelo governo federal e procura democratizar o acesso aos livros, encaminhando anualmente acervos para todas as escolas públicas de educação básica do país e que conta com um grande investimento por parte do governo federal.

Ao conhecer um pouco mais sobre o PNBE, decidimos analisar as obras pertencentes ao acervo de 2008, pois o de 2009 era destinado aos anos finais do ensino fundamental e nossa intenção era de que as obras fossem sugeridas para as crianças dos anos iniciais. Além disso, o acervo de 2008 havia chegado há pouco tempo nas escolas. Esse acervo é composto por uma lista de 100 títulos de livros de literatura infantil e nele analisamos as obras que abordam a temática ambiental, que delimitamos enquanto a dimensão da relação que o ser humano estabelece com o meio ambiente.

Diante desse contexto, nossa questão de pesquisa foi: *quais as concepções de relação ser humano-natureza predominantes nos livros de literatura infantil voltados aos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes ao Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008?*

Com isso, objetivamos verificar e analisar as concepções de relação ser humano-natureza que predominam nos livros de literatura infantil, pautando-nos nas tendências sugeridas por Sauvé (2005a), que faz uma cartografia das principais correntes existentes no campo da educa o ambiental. Portanto, ao identificar determinada corrente podemos também apontar a sua concep o de ambiente e as conseqüentes repercussões aos processos educativos. A autora fez um mapeamento extensivo das tendências existentes e, por isso, nos foi bastante oportuno o uso de sua categoriza o.

Apresentação

O modelo de sociedade em que estamos inseridos não sustenta e não garante o direito a uma vida digna para todos, pois a desigualdade impera em meio aos povos. O consumo exacerbado de alguns, as formas de relacionamento entre as pessoas e delas com o meio ambiente, a adoção de valores individualistas, parecem fazer com que o ser humano não se preocupe com os seus semelhantes nem tampouco com os outros seres: falta o cuidado para com a natureza (BOFF, 2004). Considerando que não podemos “pensar separadamente a natureza, a organização social, o tipo de indivíduo que existe em um dado momento da história” (CHARLOT; SILVA, 2005, p. 66), acreditamos que um outro modelo de sociedade e uma racionalidade não mais pautada na dicotomização entre sujeito e objeto – e todos os desdobramentos que essa separação acarreta – sejam necessárias para a construção de outras formas de habitar e nos relacionarmos no e com o mundo (CARVALHO, I., 2008). Pelizzoli (2002) salienta que a crítica à visão de mundo, ao paradigma da modernidade e aos modelos de progresso e civilização atuais nos conduz a pensar em outras formas de relação da sociedade com a natureza.

E que outra relação pode ser essa? E o que a educação ambiental tem a ver com isso? Para Leff (2009, p. 18), “a educação ambiental emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências”. Layrargues (2009, p. 27) considera que, para a educação ambiental assumir um compromisso com a transformação social, necessita de uma reelaboração conceitual que considere “os contextos socioeconômico, político e cultural, para incorporar a estrutura social, cultural e econômica na elaboração do projeto político pedagógico das reflexões / ações educativas”.

A valorização da vida, a preocupação com as gerações futuras, o cuidado com o meio, o desenvolvimento de novas formas de pensar a realidade são preocupações da educação ambiental que devem estar presentes também na escola. Essas propostas poderiam configurar nos livros de literatura infantil, alicerçando esses ideais por meio da leitura, pois acreditamos que quando lemos entramos em contato com o mundo do outro e, a partir dessa experiência, geramos importantes ferramentas para a formação de nosso próprio mundo. Zilberman (1990) afirma que a leitura é um processo complexo que serve de veículo para a

auto-afirmação do indivíduo. Nesse sentido, o/a leitor/a torna-se mais livre para tomar decisões, tecer críticas, definir sua posição, enfim, exercer um papel que o acentue como um sujeito.

No Brasil, muitas crianças só possuem acesso aos livros dentro do ambiente escolar e é por isso que programas de incentivo à leitura são importantes (WALTY, 2003). Não basta, entretanto, repassar uma série de obras para as escolas sem que haja um estímulo à formação do/a professor/a para o trabalho com elas e estratégias de fomento às bibliotecas escolares. Os livros de literatura infantil sempre tiveram sua existência ligada ao ambiente escolar. A pedagogização da literatura culmina nos diversos questionamentos que muitos/as professores/as têm a respeito da “propalada tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético – especificamente o literário – no processo de escolarização” (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2003, p. 11). Considerando o processo de escolarização da leitura literária como algo inevitável, uma vez que “não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 2003, p. 20), devemos pensar na viabilidade de uma escolarização adequada da literatura, que não se submeta ao excesso de didatismo, às normas rígidas que castram e moldam o texto literário, assim como sua interação com o leitor (WALTY, 2003). De acordo com Coelho e Santana (1996, p. 62), literários são os livros:

(...) cuja matéria ou linguagem (narrativa ou poética) resulta da *invenção*, da *transfiguração* da realidade em matéria verbal – matéria que tem valor em si mesma e busca *interagir* com as emoções (prazer, alegria, medo, curiosidade, tristeza etc.) de seu leitor (Grifos das autoras).

Desde a década de 70 do século passado, esses livros representam grande parcela nas vendas do mercado editorial brasileiro, aumentando gradativamente a cada ano (MELO, 2004, p. 15). Coelho e Santana (1996) ainda afirmam que a abordagem de questões ambientais em livros de literatura infantil é um caminho promissor para a sensibilização das crianças acerca das problemáticas que a educação ambiental coloca para a sociedade.

A lei 9.795, de 1999, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e define que a mesma não deve ser uma disciplina curricular na escola, mas deve estar presente de maneira transversal em todos os níveis do processo educativo. Os livros de literatura infantil também são importantes no cumprimento dessa determinação da lei, uma vez que, quando abordam a temática ambiental, geralmente o fazem de maneira

interdisciplinar. Ao relacionar os livros do PNBE 2008 com a educação ambiental, analisando suas concepções de ambiente, organizamos nosso trabalho da seguinte maneira:

No capítulo 1, versamos brevemente sobre a história da literatura infantil, desde seu contexto de surgimento na Europa, no final do século XVII e início do XVIII, até os dias atuais. Abordamos o processo de escolarização da leitura literária, que sempre esteve atrelada a um caráter educativo e formador. As considerações sobre o PNBE, seu histórico e objetivos também são tratados nesse capítulo, no qual articulamos essa política pública com o processo de formação de leitores.

Já no capítulo 2, fizemos as nossas considerações sobre a educação ambiental, apresentando alguns de seus momentos importantes, assim como documentos de relevância para o campo. Ao refletirmos sobre as diferentes abordagens da educação ambiental, explicitamos as correntes propostas por Sauvé (2005a), sintetizando o que cada uma postula. Destacamos a educa o ambiental crítica, que contempla nossos pressupostos da rela o ser humano-natureza e vai ao encontro das propostas que acreditamos mais adequadas ao processo de transforma o social. Também tecemos algumas considera es sobre a educa o ambiental no contexto escolar.

Os caminhos metodológicos de nossa pesquisa são apresentados no capítulo 3, no qual, ao partirmos de uma abordagem qualitativa de pesquisa, versamos sobre a metodologia da análise textual discursiva, que nos orientou nas análises dos livros. Detalhamos todo o caminho trilhado, desde o primeiro contato com as obras do PNBE até a aquisi o e os procedimentos para a análise das mesmas, de acordo com a metodologia adotada.

O capítulo 4 foi destinado   análise dos livros, sendo que cada um contou com um item particular. As análises estão descritas em forma de texto e também sistematizadas por meio de quadros, nos quais constam as tendências em educa o ambiental predominantes. Ao final do capítulo, fizemos uma discussão sobre as análises, construindo um metatexto que objetivou comunicar os sentidos lidos nas obras, assim como uma tabela que sintetizou as correntes com maior ocorrência no *corpus*. Por fim, apresentamos algumas considera es sobre o trabalho em geral, seguidas pelas referências utilizadas e os anexos que apresentam um breve resumo sobre cada um dos livros.

CAPÍTULO 1 – A LITERATURA INFANTIL E O PNBE

1.1 Um pouco da história da literatura infantil no Brasil

Para contar um pouco da história da literatura destinada às crianças no Brasil, vamos nos remeter também ao seu contexto de surgimento na Europa, uma vez que foi na França e na Inglaterra, em fins do século XVII e início do XVIII que esses livros apareceram. *As Fábulas*, de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, *Os contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, surgiram na França também com o propósito de servir à infância. Este último autor foi o responsável, segundo Lajolo e Zilberman (2004, p. 16), pelo “primeiro surto de literatura infantil” naquele país, além de enaltecer os contos de fada que até então eram de circulação oral nas camadas populares.

Na Inglaterra, a literatura para crianças se expandiu simultaneamente à França. No entanto, “foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 16). As autoras citam a industrialização como fonte das muitas mudanças que ocorreram no século XVIII. Cada nação buscou compreender a infância segundo sua cultura e, com a crescente industrialização e necessidade de mão de obra nas fábricas inglesas, as crianças foram alvo do trabalho infantil. Entretanto, conforme afirma Postman (1999, p. 70), houve um “movimento em toda a Europa em prol de uma concepção humanitária de infância” que se deveu em grande parte “ao aumento do senso de responsabilidade governamental pelo bem estar das crianças”.

Nesse novo modo de vida que a industrialização impõe, a burguesia se consolida como uma classe social e necessita se manter política e ideologicamente no poder. Para tanto, investe em duas instituições que lhe são favoráveis: a família e a escola. A família, mantenedora de um estereótipo que delega ao pai o sustento econômico e à mãe a administração da vida doméstica, tem na criança seu objetivo maior, uma vez que esta:

(...) passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a

psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 17).

Já a escola passa a ter sua importância aumentada na medida em que vai se tornando “um espaço de mediação entre a criança e a sociedade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 17). A escolarização se torna obrigatória para todas as crianças e este fato é primordial para a expansão da literatura infantil, que depende da capacidade de leitura da criança, ou seja, “os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 18). Assim, a literatura adquire ares de mercadoria e o livro é considerado, conseqüentemente, um produto cultural (WITTMANN, 1999).

O século XIX marcou a consolidação da sociedade liberal e burguesa, pois foi neste período que se deu “a confluência / amálgama dos valores herdados da aristocrática *Era Clássica* e dos novos valores que o individualismo romântico/ plebeu vinha, lentamente, forjando, desde há muito” (COELHO, 1991, p. 138). Ainda segundo Coelho, neste período o número de autores e obras cresceu rapidamente na maioria das nações dos continentes europeu e americano. Os irmãos Grimm se destacaram entre estes autores e em 1812 publicaram sua primeira coleção de contos de fada, gênero que se converteu em sinônimo de literatura para crianças. Nestes contos, nota-se a presença marcante das narrativas fantásticas ou maravilhosas, que possuem, segundo Coelho (1991, p. 140), fundo folclórico ou popular e decorrem “do *mundo da Fantasia*, perfeitamente reconhecível como *diferente* do mundo real, conhecido”³.

Os contos de fada sempre estiveram num processo constante de transformação, na medida em que iam sendo reeditados, reinventados “para atender a leitores de idades e padrões morais diferentes” (LYONS, 1999, p. 181). Outros autores/as bem sucedidos/as na literatura infantil, não só nos contos de fada, mas também nas histórias de aventura e de apresentação do cotidiano da criança, são: Hans Christian Andersen, nos *Contos* (1833), Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863), Carlos Lorenzini, em *Pinóquio* (1883), James Barrie, em *Peter Pan* (1911), James Cooper, em *O último dos moicanos*

³ Grifos da autora.

(1826), Mark Twain, em *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), Condessa de Ségur, em *As meninas exemplares* (1857), Johanna Spiry, em *Heidi* (1881), dentre outros/as.

Com estas obras e autores/as, a literatura infantil se confirma “como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 21) e é já com este perfil consolidado na Europa que chega ao Brasil. Embora tenha havido a publicação esporádica de alguns livros infantis a partir de 1808, com a implantação da Imprensa Régia, foi apenas no final do século XIX e começo do XX que a literatura infantil brasileira surgiu. O contexto histórico desse surgimento foi de muitas transformações e mudanças, principalmente na forma de governo do país, que vivenciava a proclamação da República. Com a proclamação, a imagem de um país em vias de modernização era ambicionada e legitimada pela nação, que fortaleceu medidas como a extinção do trabalho escravo e a diversificação e aumento da população urbana.

Lajolo e Zilberman (2004, p. 25) afirmam que em decorrência da “acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil”. As massas urbanas que se formavam constituíam os diferentes públicos consumidores de produtos culturais, pois o saber advindo da leitura passa a ter um importante valor nesse novo modelo de sociedade. Nesse momento, a escola se configura como detentora de um importante papel na transformação de uma sociedade rural em urbana, tornando-se chave na disseminação de valores educativos e ideológicos, contando, para isso, com a literatura.

No entanto, a maioria dos livros produzidos na época eram traduções e adaptações de obras européias, principalmente produzidas por autores portugueses, e possuíam linguagem diferente da língua e acentos dos/as leitores/as de nosso país. Em decorrência desse panorama, surgiram muitos apelos pedagógicos e nacionalistas, estimulando o aparecimento de livros infantis brasileiros, pois “a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileira (tal como vinha sendo feito na área da literatura ‘adulta’ e nos demais setores do pensamento culto)” (COELHO, 1991, p. 204).

Muitas/os autoras/es inserem-se, então, na tentativa de tradução e adaptação dos livros infantis para a realidade brasileira. Lajolo e Zilberman lembram que:

(...) a adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente através de Portugal, nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas. Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. Esse fenômeno, que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros (2004, p. 32).

Entre as/os escritoras/es que começaram a publicar obras para crianças havia muitas/os professoras/es e jornalistas, tais como Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, em *Contos infantis* (1886); João Vieira de Almeida, em *Pátria* (1889); Afonso Celso, em *Por que me ufano de meu país* (1901); Olavo Bilac e Coelho Neto, em *Contos pátrios* (1904); Olavo Bilac e Manoel Bonfim, na obra *Através do Brasil* (1910). Essas obras, em geral, eram permeadas pelo ideário do patriotismo, o que fez com que adquirissem e privilegiassem uma dimensão moralizante.

Sendo assim, no Brasil também ocorre uma conexão entre a literatura e a escola, da mesma maneira que na Europa, pois, mesmo com a tentativa de alguns escritores brasileiros em produzir livros para o público infantil, sempre ficou evidente “o tom pedagógico da maioria dos textos que eram escritos para transmitir lições de geografia, história, agricultura, higiene, além da valorização da natureza e do patriotismo” (SILVA, 2009, p. 25).

Uma nova fase, compreendida entre os anos 1920 e 1940, marca a produção literária no Brasil. O mercado se mostrou cada vez mais favorável aos livros por conta da consolidação da classe média – compradora dos mesmos –, do crescimento da escolarização nos grupos urbanos e das mudanças na literatura e na arte decorrentes da revolução modernista. As editoras também apresentaram um progressivo interesse pelas obras destinadas às crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004).

Nesse novo momento, um grande marco é Monteiro Lobato, a quem coube, segundo Coelho (1991, p. 225),

(...) a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia.

Sua primeira obra para o público infantil – *A menina do narizinho arrebitado* –, publicada em 1920, inaugura outra maneira de se fazer literatura para crianças no país, englobando a perspectiva da literatura enquanto arte capaz de emancipar suas/seus leitoras/es. Lobato aproxima a linguagem, personagens e situações narradas em seu texto ao universo infantil. Outros elementos que merecem destaque em sua obra são: o estabelecimento de uma nova moral, valorizando a verdade e a liberdade, sem impor uma verdade absoluta; a abordagem de situações desconhecidas do/a leitor/a, incitando uma postura crítica diante delas; a utilização do elemento maravilhoso não para se contrapor ao real, mas para interpretá-lo (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987). Dessa forma, Lobato imprimiu em sua obra a necessidade da ruptura com o sistema de vida tradicional e a igual necessidade do surgimento de novas expectativas, alicerçando suas bases em um ser humano de iniciativa, inteligente, curioso, questionador. Tornou-se, portanto, uma grande referência na literatura infantil brasileira.

Entre os anos 1940 e 1960 uma forte massificação de obras e escritores marcou a literatura infantil. Essa fertilidade literária foi representada principalmente pela especialização das editoras, profissionalização dos escritores e expansão do mercado consumidor. Foi uma fase de “produção intensa e fabricação em série” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 86). Uma das características que marca esse período é a repetição de temas e personagens nas obras, fato que auxilia na profissionalização do escritor, visando a manutenção do sucesso editorial. Portanto, não havia espaço para renovação, o que corroborou com o distanciamento estético entre a literatura para crianças e a literatura para adultos – marcada pelas mudanças advindas das vanguardas da época.

As histórias dos livros infantis se passavam, predominantemente, em ambientes rurais, em florestas, no campo, explorando a imagem do índio, do bandeirante, dos agricultores. A literatura desse período não renovou nem inovou: associou-se à cultura de massa tentando adequar-se aos padrões internacionais, sem chance de aproximação com a expressão popular e ruptura das estruturas dominantes. Nesse sentido, no que diz respeito à qualidade, foi um retrocesso em relação à geração anterior (1920-1940), representada por Lobato.

A produção literária infantil continuou crescendo exponencialmente entre os anos 1960 a 1980, garantindo sua consolidação no mercado livreiro. As editoras se

especializavam cada vez mais nesse ramo de produção e garantiam o consumo independentemente da qualidade das obras. Nesse período, multiplicam-se as “instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 123). A partir dos anos 1960, começa a vigorar no Brasil uma concepção mais moderna de política cultural, o que fez com que o Estado repassasse investimentos para o setor literário e atuasse como mediador entre a cultura e a população em geral. Instituições privadas também começaram a verter grandes quantias para o setor, pois a produção literária se mostrava um campo financeiramente promissor.

Algumas características do tipo de produção dessa fase são: valorização da linguagem oral nos textos; nova maneira de compor personagens; incorporação da temática urbana, dando espaço para a fusão entre o social e o individual; inclusão de procedimentos metalingüísticos e intertextuais, como a participação do/a leitor/a e o rompimento da linearidade. Uma literatura mais questionadora começou a circular nas publicações, levando o/a leitor/a a reorganizar sua percepção de mundo. No entanto, a literatura infantil brasileira se manteve em sintonia com a concepção de literatura enquanto auxiliar no processo civilizador e educativo (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986).

A década de 1980 é marcada por boas vendas no mercado do livro infantil, como nunca havia acontecido (CADEMARTORI, 1986). Surgem as livrarias especializadas no ramo e o mercado nacional já se compara ao dos países desenvolvidos. Merece destaque também o papel da ilustração e da poesia, que se tornaram áreas bastante importantes na criação literária para crianças e jovens. A palavra de ordem era criatividade, pois havia todo um mundo a ser transformado e os/as novos/as leitores/as precisavam ser preparados/as para essa tarefa (COELHO, 1991). Nesta década também ocorreu a criação dos primeiros programas governamentais de incentivo à leitura, que se caracterizaram pelo “atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento” (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 11). A partir desta década, o governo federal se tornou o principal consumidor da indústria editorial e assim permanece até hoje.

Uma diversidade muito grande de temas e autores/as marcou o panorama da produção literária para crianças na década de 1990 e essa diversidade vem aumentando até nossos dias. Os responsáveis pela produção de livros infantis cada vez mais têm se cercado

de cuidados e preocupações com aspectos ligados ao conteúdo, forma, diagramação, ilustração. A qualidade do projeto gráfico importa tanto quanto a da história em si. Surgem as bienais e feiras de livro por todo o país e intensificam-se os programas de fomento à leitura por parte dos governos.

Percebemos, por meio do exposto nesse breve panorama da literatura infantil no Brasil, que cada vez mais ela vem conquistando seu espaço entre as/os leitoras/es dessa faixa etária, principalmente nas escolas. Trataremos, no próximo item, do processo de escolarização da literatura infantil, ou seja, sua inserção e uso nas escolas.

1.2 Os livros literários na escola: sua escolarização

A escola sempre se configurou e ainda se caracteriza como um local privilegiado no processo de formação de leitoras/es por conta do desenvolvimento da alfabetização, pois o contato diário com textos escritos – desde o começo da escolarização – e com diferentes tipos de texto são condições necessárias para a formação de leitoras/es. Nota-se que aqui estamos falando da leitura do código escrito, pois tomaremos como *corpus* de nosso trabalho determinados livros que se inserem nesta categoria. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que acreditamos que a leitura é uma prática comum ao ser humano e anterior ao processo de escolarização, pois uma pessoa não escolarizada é perfeitamente capaz de entender e traduzir diferentes marcas, sinais e códigos (PANOZZO, 2001). Paulo Freire (1986) também já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Deixemos claro, então, que em nossas explicações trataremos da leitura do código escrito e também que não compreendemos a leitura apenas como uma decodificação da escrita, pois se trata de um processo muito mais amplo e complexo.

Cada vez mais as crianças possuem acessos aos meios de comunicação em massa (principalmente audiovisuais) que são fortes concorrentes do livro literário. Televisão, videogames, computador e internet parecem mais atraentes que o material impresso convergido em livro. Segundo Postman, “consideradas em conjunto, as revoluções eletrônica e gráfica representaram um desordenado, mas poderoso ataque à linguagem e à leitura, uma

reelaboração do mundo das ideias em ícones e imagens com a velocidade da luz” (1999, p. 87).

Sabemos que grande parte das crianças de nosso país tem acesso aos livros de literatura somente por meio da escola. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁴, realizada no ano 2000, investigou a situação da leitura no país e constatou que o cerne do problema do baixo índice de leitura está diretamente relacionado às condições de acesso ao livro e ao baixo índice de escolaridade com qualidade (BERENBLUM; PAIVA, 2006).

Uma vez que o gosto pela leitura está relacionado à possibilidade de acesso ao livro, a escola deve desempenhar o papel de promotora dessa oportunidade. Por conta disso, atestamos a importância das políticas públicas de formação de leitores, como o PNBE, que destinam obras de literatura para as escolas públicas brasileiras. Embora apenas possibilitar o acesso aos livros não seja suficiente para o processo de formação de leitores, assim como relata Paiva (2010), não podemos negar a relevância dos programas de distribuição de livros, que consideramos como o primeiro passo de uma política pública que não deve encerrar-se em si mesma. Trataremos mais a respeito deste assunto quando versarmos especificamente sobre o PNBE.

A vinculação entre leitura e escola foi historicamente construída, pois desde que esta instituição se constituiu, se valeu da leitura (e também da escrita) como formas de transmissão⁵ de conhecimentos e saberes. A escola se configurou como o local privilegiado de formação dos/as filhos/as da burguesia emergente e “traçou para si objetivos bem definidos quanto ao modelo de homem que tinha em vista, capaz de competir e ser um adulto de sucesso” (AGUIAR, 2003, p. 240). Quem não se enquadrasse ao modelo de estudante pretendido pela escola, ficava marginalizado e fora das experiências escolares. A esta instituição também foi delegado o dever de possibilitar o acesso aos bens culturais e, sendo assim, os livros eram tidos como instrumentos de cultura que permitiam alcançar o saber organizado. Possuir esse saber, naquela época, era condição primordial para ascender socialmente e a escola se firmou, portanto, como local privilegiado de acesso à cultura literária (ZILBERMAN *et al*, 1988).

⁴ Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2010.

⁵ Utilizamos o termo “transmissão” porque acreditamos que nos primórdios do surgimento da escola havia apenas a preocupação em transmitir saberes, quase não existindo reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Como já colocado, esse modelo de escola homogeneizou seus estudantes, excluindo os que se diferenciavam do esperado e, por isso, durante um bom tempo, a possibilidade de acesso à literatura foi exclusiva a uma determinada camada social, que detinha o poder da cultura letrada. Um outro modelo de escola, sensível à diversidade, foi sendo implantado com o passar do tempo e aumentando a complexidade da mesma, uma vez que “a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais” (AGUIAR, 2003, p. 240). Portanto, ao almejar maior igualdade social, a escola deve considerar a diversidade e garantir, para todos/as, condições de leitura e acesso à literatura.

Um aspecto importante a tratar é a escolarização da literatura, ou seja, sua inserção na escola. Soares (2003) nos lembra que quase sempre a literatura para crianças esteve vinculada à escola e, por isso, sempre se atribuiu a ela um caráter educativo e formador. Isso indica que o processo de escolarização da literatura infantil é inevitável, pois é intrínseco à escola o estabelecimento dos saberes escolares; porém, Soares (2003) afirma que não se deve atribuir uma conotação pejorativa a esse fato. Salienta, contudo, que atualmente ocorre uma escolarização inadequada e imprópria da literatura “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2003, p. 22).

A autora ainda coloca que a escolarização adequada conduz a uma prática efetiva de leitura literária, propiciando ao leitor a *vivência do literário* que, segundo Candido (1995), é um direito de todo cidadão. Walty (2003) aponta que a relação entre literatura e escola não deve ser apenas considerada inevitável, mas muito mais que isso, pode ser fecunda e estimulante. A escola deve dar espaço à “leitura por prazer”, livrando-se do didatismo pelo qual sempre possuiu grande afeição, pois “a função primeira da obra literária não é ensinar ou transmitir conhecimentos” (MONTUANI, 2009, p. 33), embora ela ensine muita coisa e “um tempo de leitura livre não é um tempo de estudo” (CHARTIER, 2003, p. 63). Aguiar (2003, p. 242) afirma que o texto literário é “imprevisível, porque traz para o universo do leitor possibilidades novas de sentido, que colocam em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se” e, sendo assim, conclui que a função da arte

também é amplamente educativa. Não podemos desviar a função estética da obra literária, mas acreditamos que essa função se inter-relaciona com os aspectos educativos.

Bordini e Aguiar salientam que “todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (1993, p. 13). As obras literárias se caracterizam como importantes instrumentos de formação humana, principalmente na infância, e é por meio dessas leituras que as crianças reconhecem suas emoções. O papel da escola e o da família como mediadoras desse processo é fundamental. Entretanto, não podemos deixar de considerar a dificuldade de acesso aos bens culturais que a grande maioria da população ainda possui, tanto por fatores socioeconômicos quanto pela falta do hábito de ler. Sendo assim, o acesso ao livro pela criança se torna mais provável no âmbito escolar, uma vez que as escolas têm sido equipadas com livros de diversos gêneros por meio dos programas governamentais⁶.

E quem é o mediador na relação entre leitor e leitura? Silva (2009) afirma que mediador vem do latim *mediatore* e significa aquele que intervém. Podemos considerar que “o mediador do ato de ler é o sujeito que torna próximos leitor e texto, facilitando essa relação, instigando o desejo de ler” (p. 35). Nas escolas, o/a principal mediador/a no processo de formação de leitoras/es é o/a professor/a. Cabe a ele/a “em função da maior intimidade que possui com o texto e de sua maturidade – ouvir seus alunos, sistematizar as ideias geradas e levar os leitores a perceberem outras significações que não haviam percebido inicialmente” (*ibidem*, p. 35). No entanto, se o/a professor/a não cultiva para si o hábito e o gosto pela leitura, como fonte de inspiração e prazer, dificilmente será capaz de facilitar o desenvolvimento desse hábito com as/os estudantes.

Ao elencarem alguns aspectos necessários para que a escola produza um ensino adequado de leitura de obras literárias, Bordini e Aguiar (1993) ressaltam como um desses requisitos a necessidade de se ter professoras/es leitoras/es com boa fundamentação teórica e metodológica. Contudo, sabemos que a situação em que as/os professoras/es se encontram atualmente é bem diferente da desejada para a formação de estudantes críticos, questionadores, pois os conhecimentos sobre o próprio objeto de ensino se encontram fragilizados e muitas vezes têm pouco domínio sobre as competências de leitura que

⁶ A avaliação do Tribunal de Contas da União sobre do PNBE constatou que o FNDE tem mostrado grande eficácia operacional na distribuição dos acervos do programa para as escolas beneficiadas. Abordaremos melhor este assunto no item em que tratarmos especificamente do PNBE.

pretendem ensinar (LEAL, 2003). Essa deficiência se faz presente na própria formação docente, nos cursos de licenciatura, que muitas vezes têm a preocupação somente de “ensinar a ensinar” e pouco se preocupam com a leitura e escrita. Muitos cursos sequer possuem alguma disciplina que remeta às práticas de leitura, tanto no processo de formação quanto no exercício docente (SOARES, 2003).

Em uma pesquisa realizada em todo o país sobre a eficácia do PNBE, constatou-se grande dificuldade das/os professoras/es em trabalhar com os livros distribuídos pelo programa, pois se verifica:

(...) a ausência quase total de formação que lhes permitisse refletir sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita, os limites no aproveitamento do material disponível e a angústia pela falta de tempo para exercitar a própria leitura (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 183).

Lajolo (1994, p. 16) alerta para o fato de que o desencontro entre a leitura e os jovens que se verifica na escola é resultado de um desencontro maior que nós, professoras/es, também vivenciamos, já que “os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada”. Atentamos, mais uma vez, para o lugar da leitura no processo de formação de professoras/es, que não se esgota na duração dos cursos de licenciatura.

Com isso, voltamos para a questão da escolarização da leitura literária, que defendemos, tal como Soares (2003), ser um processo inevitável. Gostaríamos de fazer um alerta quanto à inadequada escolarização, às mediações errôneas que, embora muitas vezes permeadas de boas intenções, só fazem afastar os possíveis leitores de seus objetos de leitura, nesse caso, as obras literárias.

1.3 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Como já mencionado na introdução do trabalho, logo quando nos foi sugerido trabalhar com as obras do PNBE, não sabíamos da existência desse programa do governo federal. Pesquisar sobre o programa foi uma das primeiras exigências para decidirmos se

iríamos adotar as obras pertencentes a ele ou não, pois, afinal, como funcionava este programa? Onde ele estava presente? A quem contemplava? O primeiro passo foi levantar e sistematizar as informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Também fomos à procura de textos, teses, dissertações, enfim, publicações que pudessem versar sobre o PNBE, para nos inteirarmos das pesquisas realizadas que tivessem o programa como base.

O PNBE foi criado em 1997 e, antes de sua criação, outros programas governamentais de promoção e acesso à leitura já eram desenvolvidos em âmbito nacional, embora de maneira assistemática e restrita, pois as políticas públicas eram afetadas a cada administração que se iniciava, prevalecendo a descontinuidade das ações voltadas à difusão de textos literários. Custódio (2000)⁷, citada por Paiva (2010) sistematizou algumas dessas ações, como o Programa Nacional Sala de Leitura (1984-1987) criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); o Proler, em vigência até os dias atuais, criado pela Fundação Biblioteca Nacional; o Pró-leitura na formação do professor (1992-1996), que foi desenvolvido a partir de uma parceria entre o MEC e o governo francês; o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997), que foi extinto com a criação do PNBE, este que, até então, vem sendo executado pelo FNDE em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

Os principais objetivos do programa, segundo o FNDE, são “a democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor”⁸. O programa seleciona e distribui obras de literatura, materiais de pesquisa e de referência e também materiais referentes ao currículo nas várias áreas de conhecimento que compõem a educação básica.

O PNBE tem suas ações executadas de maneira centralizada, contando com o apoio logístico das escolas públicas, das prefeituras e das secretarias estaduais e municipais de educação. De acordo com o MEC, todas as escolas de educação básica recebem o acervo

⁷ CUSTÓDIO, C. D. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930- 1994*. 2000. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

⁸ Em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 26 de junho de 2010.

do programa⁹. Nos anos pares, são as de educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e de educação de jovens e adultos (EJA) que recebem os acervos. Já nos anos ímpares, as obras são enviadas às escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O edital que torna públicas as normas para inscrição e avaliação das coleções de literatura, pesquisa, referência e outros materiais referentes ao currículo na educação básica é elaborado pelo FNDE, publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado também em sua página eletrônica. Neste edital são determinadas as regras de aquisição e os prazos para as empresas possuidoras dos direitos autorais apresentarem as obras. De acordo com o órgão responsável pelo PNBE do MEC, quem avalia e seleciona as obras do programa é um colegiado instituído anualmente, por meio de portaria ministerial, e composto por representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais, técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do MEC e de universidades. Já segundo o FNDE, a informação é de que as obras do PNBE são avaliadas e selecionadas “por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores”.

De acordo com Paiva (2010) essa descentralização do processo de seleção das obras se deu a partir de 2005, quando o MEC deixou o processo a cargo de universidades públicas selecionadas por meio de edital. Em entrevista concedida à *Revista Educação* (n. 144, abril de 2009), a mesma autora, responsável por coordenar a seleção dos títulos que compuseram a lista do PNBE 2009, tece um comentário sobre quantos profissionais participaram da seleção nesse mesmo ano:

(...) participaram da seleção 72 avaliadores (mestres e/ou doutores na área), vinculados às instituições de ensino superior (preferencialmente públicas) de 14 estados brasileiros, agrupados em quatro sub-coordenações, submetidas a uma coordenação geral e uma consultoria. As deliberações finais sobre os acervos são submetidas a um colegiado de 12 pesquisadores, representantes de cinco núcleos consolidados de pesquisa e pós-graduação na área de teoria literária e ensino de

⁹ Em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278:quais-escolas-recebem-os-livros-do-programa-nacional-biblioteca-da-escola-&catid=136:quadrinhos-do-pnbe>. Acesso em 26 de junho de 2010.

literatura, instância da qual fizeram parte, também, técnicos do MEC (PAIVA, 2009)¹⁰.

Paiva (2010) também salienta que os processos de seleção se pautam por três critérios básicos, que são a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica. Após a seleção das obras, o FNDE negocia com as editoras e adquire os livros por inexigibilidade de licitação - Lei nº 8.666/93. Depois da negociação, firma-se um contrato com as editoras e o FNDE as instrui sobre as quantidades e os locais de entrega dos livros, supervisionado-as integralmente durante o processo de produção das obras. O controle de qualidade dos livros é realizado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), que analisa a adequação de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e de manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Segundo o MEC, “dependendo do tipo de acervo e da clientela beneficiária, a distribuição dos livros é feita diretamente das editoras às escolas ou das editoras a um centro de mixagem, para formação das coleções e posterior envio às escolas”¹¹. Por meio de contrato firmado com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), os livros são distribuídos. Porém, quando se trata de escolas da zona rural, as prefeituras e Secretarias Municipais de Educação é que devem repassar o acervo para as escolas. Toda essa etapa de distribuição é acompanhada por técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

1.4 Histórico do PNBE

Considerando o histórico do PNBE, encontramos algumas informações relacionadas à distribuição dos acervos ao longo de sua existência e a alguns números que compõem suas estatísticas, divulgados pelo FNDE e MEC, mas buscamos complementá-las com dados advindos dos *relatórios de atividades*¹², que são os relatos das ações do FNDE e

¹⁰ Em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12663>>. Acesso em 17 de junho de 2010.

¹¹ Em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12548:saiba-mais&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 26 junho de 2010.

¹² Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em: 27 junho de 2010.

estão disponibilizados em sua página virtual, começando pelo ano de 1997 (o ano da implementação do PNBE) até o ano de 2009.

No ano de 1997, o PNBE foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril, e um acervo de 108 títulos de obras de literatura e mais algumas obras de referência foram adquiridos e destinados às escolas públicas de ensino fundamental com mais de 500 estudantes. Nos municípios que não possuíam escolas que atendiam a esse critério, foi beneficiada a escola com maior número de estudantes matriculados. Em 1997, no entanto, não houve a distribuição do acervo do PNBE, mas foi executada a última distribuição do Programa Nacional Salas de Leitura / Bibliotecas Escolares, desativado em função da criação do PNBE.

Em 1998, primeiro ano de distribuição do programa, 20.000 escolas públicas que registraram no censo escolar de 1996 matrículas iguais ou superiores a 500 estudantes receberam um acervo composto por 215 títulos, que incluíam obras da literatura brasileira, atlas, enciclopédias, dicionários, globos terrestres, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil. Neste ano de 1998, as escolas contempladas foram as que atendiam aos anos finais do Ensino Fundamental.

Já em 1999, o PNBE distribuiu, além do acervo composto por 109 obras de literatura infantil e juvenil, o *software* de Gerenciamento de Bibliotecas, que foi desenvolvido em forma de CD-ROOM interativo e possuía, além de recursos de multimídia, três módulos: informativo, de apoio pedagógico e de registro e gerenciamento de bibliotecas. Também foram distribuídos quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais e dois tipos de periódicos. Em 1999, a maioria dos títulos do acervo foi selecionada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), contratada pelo FNDE para tal ação. Foram beneficiados mais de catorze milhões de estudantes em 36.000 escolas.

O programa passou por algumas modificações no ano 2000. Segundo Kaercher (2005, p. 50), “o PNBE sofreu uma nova, e importante, reformulação: atendendo a uma reivindicação dos professores, o acervo adquirido pelo MEC e enviado às escolas foi composto, exclusivamente, de títulos voltados para os docentes”. As escolas participantes do programa Parâmetros em Ação foram contempladas com um acervo composto por materiais didático-pedagógicos que tinham o objetivo de apoiar o desenvolvimento profissional das/os professoras/es. Em 2000, mais de 18.700 escolas foram beneficiadas.

Em 2001, mudanças ocorreram novamente e o destino dos acervos não foi somente as escolas, mas diretamente as/os estudantes do 5º e 6º anos do ensino fundamental, que receberam a coleção “Literatura em Minha Casa”. Segundo o FNDE, o programa tinha como propósito que as/os estudantes lessem e trocassem os livros entre si, e também que suas famílias tivessem a opção de leitura em casa. No entanto, Ramos e Kich (2009, p. 03) salientam que as obras possuíam ilustrações em preto e branco, o que “tornava os livros pouco atraentes, já que a ilustração é um instrumento fundamental de apoio para a ativa intervenção do leitor na construção de sentidos e na formulação de hipóteses para a interpretação do texto”.

O quinto acervo do PNBE, distribuído em 2002, atendeu estudantes do 5º ano e escolas que ofereceram, no exercício de 2003, salas de aula desta mesma série. Cada criança recebeu uma coleção e as escolas receberam o acervo completo, composto por oito coleções. No ano de 2002 foram adquiridos 21 milhões de livros e 4,2 milhões de coleções intituladas “Literatura em Minha Casa”, sendo contemplados cerca de 3,8 milhões de estudantes.

No ano de 2003 o PNBE inovou e ampliou sua forma de atendimento. O programa foi implementado em cinco diferentes ações: Literatura em Minha Casa, o qual, assim como nos anos anteriores, distribuiu coleções para as crianças; Palavra da Gente, que contemplou os estudantes da Educação de Jovens e Adultos; Casa da Leitura, que foi a distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município; Biblioteca do Professor, que distribuiu dois livros para cada professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental; e a Biblioteca Escolar, que consistiu na distribuição do acervo para as bibliotecas das escolas do 6º ao 9º ano. Em 2003, os investimentos no programa ultrapassaram os 110,7 milhões de reais.

Já no ano de 2004 foi dada continuidade às ações do PNBE 2003. No ano seguinte, em 2005, o foco de atendimento aos estudantes nas escolas foi retomado e todas as 136.389 escolas públicas brasileiras que atendiam aos anos do ensino fundamental foram contempladas com, no mínimo, um acervo composto por 20 títulos. Nesse mesmo ano, a coleção *Clássicos da Literatura em Libras* também foi distribuída às escolas.

Muitos avanços ocorreram no programa em 2006, segundo o relatório de atividades do FNDE. Os acervos foram distribuídos para as bibliotecas, contemplando a

todos as/os estudantes e possibilitando às/aos mesmas/os o acesso a uma variedade maior de títulos e gêneros. Ficou garantido que todas as escolas, mesmo as com número menor de estudantes, recebessem os acervos e estabeleceu-se uma regularidade no atendimento, beneficiando em um ano escolas do 1º ao 5º ano e, no outro, as escolas do 6º ao 9º ano.

Em 2007 uma importante mudança na nomenclatura do programa ocorreu, pois até 2006 o nome se referia ao ano de aquisição do acervo e em 2007 passou a se referir ao ano de atendimento. Com isso, o PNBE 2008 teve seus livros adquiridos em 2007, os do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008, e assim sucessivamente. Não existiu, portanto, uma versão do programa “PNBE 2007”.

O PNBE 2008, cujas obras destinadas para os anos iniciais do ensino fundamental serão nosso *corpus* de análise neste trabalho, teve uma abrangência maior, pois contemplou, além das escolas de ensino fundamental, as escolas de educação infantil e ensino médio. Os acervos foram compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens, de histórias em quadrinhos e, também, os clássicos da literatura universal. De acordo com dados do FNDE, o gasto total com o programa em 2008 ultrapassou 65,2 milhões de reais. Para o ensino fundamental, os dados foram os apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Dados referentes ao PNBE 2008 para os anos iniciais do ensino fundamental.

PNBE 2008 - Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	
Investimento	R\$ 17.336.024,72
Estudantes atendidos	16.430.000
Escolas atendidas	127.661
Livros distribuídos	3.216.600
Acervos	160.830

Fonte: Adaptação dos dados disponibilizados pelo FNDE¹³.

Em 2009, os acervos foram distribuídos às escolas dos anos finais do ensino fundamental e às do ensino médio de todo o país. Os acervos eram compostos por títulos de diversos gêneros literários, tais como poemas, contos, crônicas, textos teatrais, textos de tradição popular, romances, memórias, diários, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e

¹³ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>. Acesso em 23 de julho de 2010.

obras clássicas. No ano de 2010, as escolas beneficiadas são as de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA. A tabela 2 apresenta informações referentes a todas as edições do PNBE, desde 1998, o ano de sua efetivação. Optamos por não apresentar os dados do PNBE 2010, pois estes ainda não foram finalizados pelo FNDE.

Tabela 2. Número de obras literárias, escolas atendidas, estudantes beneficiados/as e montante destinado de 1998 a 2009 ao PNBE.

PNBE ANO	QUANTIDADE DE LIVROS	ESCOLAS BENEFICIADAS	ESTUDANTES BENEFICIADOS	FINANCEIRO
1998	3.660.000	20.000	19.247.358	29.830.886,00
1999	3.924.000	36.000	14.112.285	24.727.241,00
2000	3.728.000	18.718	*	15.179.101,00
2001	60.923.940	139.119	8.561.639	57.638.015,60
2002	21.082.880	126.692	3.841.268	19.633.632,00
2003	49.034.192	141.266	18.010.401	110.798.022,00
2005	5.918.966	136.389	16.990.819	47.268.337,00
2006	7.233.075	46.700	13.504.906	46.509.183,56
2008	8.601.932	161.274	29.253.824	65.283.759,50
2009	10.389.271	66.935	20.189.550	74.447.584,30

Fonte: FNDE¹⁴

* Neste ano os/as estudantes não foram beneficiados/as diretamente, pois foram distribuídos materiais voltados para a formação continuada de professoras/es

2004: continuação das ações do PNBE 2003

2007: não existiu uma versão do programa denominada “PNBE 2007”

1.5 O PNBE e a formação de leitores/as

Nesse item, pretendemos abordar aspectos relativos à adequação do PNBE quanto ao processo de formação de leitores/as e seu uso nas escolas. Não pretendemos nos aprofundar nessa questão, pois não é esse o foco de nossa pesquisa. Contudo, uma vez

¹⁴ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>. Acesso em 27/07/2010.

colocada qualquer política pública em pauta, esta deve ser discutida – mesmo que seja apenas para suscitar mais questões e reflexões a seu respeito.

No ano de 2002, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria sobre o PNBE com o objetivo de avaliar a distribuição de acervos bibliográficos para escolas do ensino fundamental. Essa auditoria se deu após a constatação de que não havia informações referentes à utilização das obras entregues pelo programa, o que advinha da não existência de uma avaliação sistemática a respeito do uso dos acervos pelos estudantes e professores. De acordo com a avaliação do TCU:

(...) a auditoria buscou investigar como poderia haver uma utilização mais efetiva dos livros distribuídos pelo PNBE. Foram avaliadas as dificuldades e oportunidades na utilização dos acervos pelos beneficiários, verificando-se, entre outros aspectos, as condições operacionais das escolas para inserir os livros nas atividades escolares, a capacitação de professores e a divulgação do programa (BRASIL, 2002, p. 09-10).

Na avaliação, também houve a preocupação em analisar e comparar os modelos adotados pelo programa no que tange à distribuição dos livros, que se deu ora para as bibliotecas das escolas, ora para os alunos. Outros aspectos analisados foram a verificação das possibilidades de reforço ao monitoramento das ações e a implantação de um acompanhamento e avaliação do programa, interagindo com outros programas do MEC e com iniciativas de outras esferas de governo.

Com essa avaliação, o TCU pôde constatar que o FNDE mostra eficácia operacional na distribuição dos acervos para as escolas contempladas, porém, não existem atividades bem estruturadas de monitoramento e avaliação do programa. Constatou também que o programa precisaria ser melhor divulgado, pois os estudos mostraram que há um baixo nível de conhecimento a respeito do PNBE por parte de professoras/es e diretoras/es. Paiva (2010, p. 513) afirma que uma primeira iniciativa para se ir além de simplesmente distribuir os acervos deve ser “a divulgação da política e a insistência cotidiana para que os profissionais responsáveis pelo processo de formação de leitores dela se apropriem”.

As escolas mais carentes necessitam de apoio diferenciado para a execução do programa, pois muitas não possuem biblioteca e os livros ficam armazenados nas caixas em que foram distribuídos, que algumas vezes nem chegam a serem abertas. Sendo assim, o TCU apontou que:

(...) o apoio a escolas mais carentes pode lhes proporcionar melhores condições de utilizar os acervos, por meio de orientações de como superar dificuldades operacionais, como falta de espaço físico para a biblioteca da escola e inexistência de bibliotecário. Com isso, espera-se um aumento das oportunidades de aprendizagem para alunos dessas escolas que têm dificuldade de incorporação dos acervos na prática pedagógica (BRASIL, 2002, p. 13).

Uma pesquisa realizada por Guimarães (2009) sobre bibliotecas escolares e o PNBE no processo de formação de leitores/as constatou que geralmente a biblioteca não é utilizada de maneira adequada e ainda é tida como sinônimo de acúmulo de conhecimento, o que faz com que na maioria dos casos não haja uma integração entre ela e a sala de aula, já que:

(...) faltam políticas que busquem melhorar a estrutura física das bibliotecas escolares, não só ampliando acervos, mas informatizando-as e equipando-as de forma adequada para que ela possa cumprir plenamente suas funções. Outra questão importante é a ausência de ações que priorizem a capacitação de professores para a realização de um trabalho utilizando o acervo e os recursos que a biblioteca escolar possui (p. 4).

Kaercher (2005, p. 56), ao analisar a adequação do programa, afirma que “os esforços para aquisição do acervo – uma velha reivindicação dos educadores de todo o país – não significam a melhoria das condições de leitura ou de proficiência em leitura nas primeiras séries do ensino fundamental”. Não é apenas por meio da distribuição de livros às escolas que essa política pública irá alcançar seu êxito. É preciso que haja nos envolvidos um processo formativo para que sejam capazes de incentivar as/os estudantes para a prática da leitura. A autora traça uma analogia entre o PNBE e o mito de Pandora. Em suas palavras:

(...) comparo a caixa de Pandora, metaforicamente, ao PNBE: assim como Zeus aprisiona os males do mundo em uma caixa e confia sua guarda a Pandora, também o governo federal envia uma caixa que contém “todos os males do mundo”¹⁵ para ser guardada-aberta por Pandora-bibliotecária (KAERCHER, 2005, p. 57).

Conforme vimos, no ano de 2002 o TCU apontou a necessidade de se fazer um estudo sistemático sobre o PNBE. Este estudo, proposto pela Secretaria de Educação

¹⁵ Acreditamos que a autora utiliza o termo “todos os males do mundo” em referência às surpresas que as edições do PNBE reservam quanto à composição de seus acervos, não fazendo juízo de valor referente à qualidade das obras.

Básica (SEB) do MEC em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, que o financiou formalmente) e com o Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi realizado em 2005 e seu relatório concluído em março de 2006.

No ano de 2005, a SEB também realizou uma série de seminários regionais com o propósito de refletir com os representantes dos sistemas públicos de ensino idéias e conceitos para subsidiar a “elaboração de uma política de formação de leitores que vá além das ações de aquisição e distribuição de livros e acervos às escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2008, p. 09). A avaliação diagnóstica do programa recebeu o título: *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Na pesquisa, um grupo composto por 22 pesquisadoras/es visitou uma amostra representativa do total de escolas que receberam os livros do PNBE de 1999 até 2005, perfazendo um total de 196 escolas, localizadas em 8 estados e 19 municípios. Os procedimentos da coleta de dados foram observação de campo; entrevistas com diretores, coordenadores e responsáveis pelas bibliotecas; entrevistas com os pais e a comunidade; e grupos focais com professoras/es e estudantes. De acordo com Paiva e Berenblum (2009, p. 183), coordenadoras da pesquisa, “a partir da investigação realizada pôde-se constatar a dificuldade dos professores para trabalhar com os livros distribuídos”, sendo que no discurso das/os docentes também esteve presente a reivindicação por qualificação profissional e por formação e remuneração que sejam justas e estejam de acordo com suas atividades. O PNBE “não pode manter-se desvinculado das exigências de formação de professores, principais atores no incentivo e na dinamização da leitura de crianças e de jovens no espaço escolar” (ibidem, p. 184). A maioria das escolas e docentes, entretanto, desenvolveu uma análise aquém do esperado enquanto compreensão das finalidades sociais das bibliotecas escolares, salientando apenas enfoques didáticos, simplistas e alienadores. É por isso que se deve investir em conteúdos de formação continuada, com propostas que tratem os/as professores/as como leitores/as, livrando-os da condição que os faz serem percebidos somente como “docentes-que-ensinam a ler” (BRASIL, 2008, p. 128).

Algumas escolas, mesmo possuindo muitas dificuldades “demonstraram práticas interessantes e vívidas, transformando o impossível em espaço renovado, ativo, dinâmico e propício para a formação de alunos leitores e escritores” (PAIVA; BERENBLUM,

2009, p. 184). As/Os estudantes também, de acordo com os apontamentos da pesquisa, revelaram grande interesse por diversas práticas de leitura e demonstraram concepções de leitura e escrita bem claras, reconhecendo a importância dessas práticas para a vida. As autoras concluíram que consideram as diversas questões levantadas como sementes e que o campo em que estas podem germinar deve ser fertilizado por novas pesquisas. Afirmaram também que o estudo “demonstrou o reconhecimento de que as coleções estão produzindo importantes impactos de incentivo à formação de leitores” (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 187), embora sejam necessários mais tempo e recursos para o acompanhamento desses resultados e para novas avaliações.

Como vimos, todos os anos livros de autoras/es renomados são escolhidos por uma equipe composta por profissionais dos estudos literários e enviados às escolas públicas brasileiras. Muitos bilhões de reais já foram empregados nesse programa e milhares de estudantes e docentes atendidas/os. Percebemos a enorme possibilidade que o PNBE apresenta para o processo de formação de leitores/as na medida em que não fique na mera distribuição dos acervos e que de fato tenha suas obras utilizadas pelos/as envolvidos/as com o processo educativo. Paiva (2010) elenca alguns procedimentos para se obter uma efetividade maior do PNBE.

A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso; a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear esse objeto; complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, define-se prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores (p. 516).

Por um lado, verificamos a necessidade de evitar que uma política pública de elevado potencial como o PNBE sofra retrocessos e, por outro, que estacione na simples democratização do acesso aos livros. Pensamos, assim como Kaercher (2005, p. 58), na importância de se conceber o acervo “como ponto de partida, como elemento desencadeador de diversificados processos de formação de leitores, processos estes que poderão ser instigantes, ricos e desafiadores”. Sendo o PNBE a principal ação pública voltada para o fomento das bibliotecas escolares, podemos destacar as suas enormes possibilidades quanto à formação de leitores/as durante a educação básica no país. Destacamos também as possibilidades que os livros selecionados para o programa trazem com relação à abordagem

de diferentes temáticas, tais como as abordadas pela educação ambiental, sobre a qual versaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 A educação ambiental

Notamos, atualmente, grande preocupação com a questão ambiental, o que faz com que o meio ambiente e suas inter-relações se tornem foco de muitas pesquisas. Nesse sentido, esperamos encontrar na educação uma importante aliada na formação de pessoas atentas e preocupadas com as relações que os seres humanos estabelecem com o ambiente e que podem ser compreendidas a partir das concepções que eles atribuem a si, à sociedade e à natureza no decorrer de sua trajetória. Devemos, no entanto, reconhecer os limites e possibilidades da educação, sem atribuir-lhe poderes mágicos, evitando sua mitificação. De acordo com Loureiro (2004, p. 16):

(...) a educação não é o único, mas certamente é um dos meios de atuação pelos quais nos realizamos como seres em sociedade – ao propiciarmos vivências de percepção sensível e tomarmos ciência das condições materiais de existência; ao exercitarmos nossa capacidade de definirmos conjuntamente os melhores caminhos para a sustentabilidade da vida; e ao favorecermos a produção de novos conhecimentos que nos permitam refletir criticamente sobre o que fazemos no cotidiano.

Embora não deva ser tomada como a salvação dos problemas ambientais, reconhecemos a importância da educação na “superação da dicotomia entre natureza e sociedade” (CARVALHO, I. 2008, p. 37). Pensando na contribuição do processo educativo para a construção de um mundo social e ambientalmente mais justo, ampliaram-se os objetivos da relação entre a educação e as questões ambientais e, a partir da década de 1960, em acompanhamento a um ainda incipiente movimento mundial acerca da temática ambiental, os laços começaram a se fortalecer. O termo *educação ambiental* passou a ser utilizado ainda nessa década, em substituição aos chamados “estudos naturais”, “trabalho de campo”, “educação para a conservação” e “trabalhos fora da sala de aula” (CARVALHO, L.; CAVALARI; CAMPOS, 2003). Carvalho, I. (2008, p. 154) nos lembra que a educação ambiental nasceu em um momento histórico altamente complexo e fez parte de “uma

tentativa de responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, afluência, progresso e desenvolvimento”.

Todas essas preocupações a respeito dos processos de degradação ambiental foram construindo-se socialmente no Brasil a partir da década de 60. Iniciava-se também no país um forte regime de ditadura militar, trazendo consigo a censura a todos os tipos de manifestação política e ideológica que fossem contrários ao modelo de busca pelo desenvolvimento a qualquer custo, adotado naquela época. Nesse modelo estavam incluídas posturas predatórias e de degradação ambiental, pautadas na justificativa de que o progresso do país era o que mais importava mais do que tudo, sendo considerada a pobreza como a pior poluição no país pelos nossos representantes, que não se importariam em pagar o preço que fosse para o crescimento da economia (DIAS, 2003).

Paralelamente a este fato, e a exemplo do que já acontecia mundialmente, ocorriam no país movimentos que defendiam a preservação da natureza e chamavam a atenção para a necessidade do uso consciente dos recursos naturais, criando-se, assim, formas cada vez mais sustentáveis de interação entre o ser humano e seu meio. Uma parcela da sociedade civil se organizava para tentar combater a ditadura e a questão ambiental era uma das pautas da luta. Grupos e organizações não governamentais (ONGs) surgiam e um de seus objetivos era discutir com a população a questão da preservação e conservação da natureza.

Desde então, a questão ambiental vem ganhando cada vez mais relevância em todo o mundo. De acordo com Sato (2002, p. 24) “a qualidade de vida em nosso planeta tem sido rapidamente deteriorada, com o comprometimento não somente dos aspectos físicos ou biológicos, mas principalmente dos fatores sociais, econômicos e políticos”. Com o propósito de repensar um novo modelo de sociedade e dentro desse contexto de relevância nacional e internacional, ocorreram as grandes reuniões mundiais sobre o tema, como a Conferência de Estocolmo, que foi a primeira conferência internacional promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1972. A segunda aconteceu no Rio de Janeiro em 1992, e ficou conhecida como a Rio-92. Nessas reuniões é que se formaliza “a dimensão internacional das questões relacionadas ao meio ambiente, o que leva os países a se posicionarem quanto a decisões ambientais de alcance mundial” (BRASIL, 2001, p. 24).

Com a Rio-92 fortaleceu-se a ideia de que não havia mais lugar para um modelo de desenvolvimento predatório, pois, segundo Junqueira e Neiman (2007, p. XIII) “a

constatação de que políticas que estimulam a depredação ambiental são instrumentos de desenvolvimento inadequados ajudou o reconhecimento das oportunidades promissoras de um novo modelo de uso dos recursos naturais”. Os autores ainda salientam que, “além dos ambientalistas e do governo, vários setores da sociedade começaram a debater a questão ambiental” (p. XII), entre eles, representantes de movimentos sociais, empresários/as, pesquisadores/as e professores/as.

Nessa conferência, foi elaborado um documento intitulado *Agenda 21* sendo que governantes de mais de 170 países participaram da sua construção. Além dos debates oficiais, duas dentre as diversas atividades paralelas na Rio-92 foram marcantes: a *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, na qual uma Carta de Educação Ambiental vinha sendo discutida há mais de um ano em um processo que acontecia em várias partes do mundo por meio de seminários, cursos, mesas redondas; e o *Fórum Global de ONGs*, em que foi aprovado um documento intitulado *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, resultante da Carta após muitas discussões, reflexões, consensos. Porém, segundo Viezzer (1994, p. 26), chegar a esses documentos não foi nada fácil, “mas um eixo comum – a utopia da educação ambiental – tornou possível tecer esta rede de relações durante aquele momento histórico da cúpula da Terra”.

O tratado é um documento dinâmico que pode ser constantemente revisto e “cuja importância foi definir o marco político para o projeto pedagógico da educação ambiental” (CARVALHO, I., 2008, p. 53). Esse documento se tornou referência para a educação ambiental de diversos países e deixa bem claras suas proposições e intenções. Nele estão os pressupostos de uma educação ambiental que se pretende crítica e transformadora, socialmente orientada e pautada na participação ativa dos sujeitos, visando à transformação social. Um ponto que consideramos bastante importante no tratado é quando assume que a educação ambiental não é neutra, ou seja, ela é um ato político que deve se basear em valores para a transformação da sociedade. E para chegarmos a uma sociedade sustentável, necessitamos de profundas mudanças políticas, sociais e econômicas (SAUVÉ, 1999).

Gostaríamos de destacar a presença do educador Paulo Freire nas discussões que resultaram na redação do tratado, pois assume a educação como ato político e frisa a importância dos/as educadores/as se posicionarem frente às suas escolhas e opções ideológicas, sempre buscando coerência entre reflexão e ação.

2.2 As diversas abordagens da educação ambiental

Quando falamos em educação ambiental, uma diversidade de concepções e conceituações pode surgir a respeito do que entendemos por isto, do que está “sob o guarda-chuva desta denominação” (CARVALHO, 2004, p. 14). González-Gaudiano (2007, p. 03) acentua que:

(...) na educação ambiental têm coexistido aproximações distintas, desde aquelas que colocam ênfase na conservação ecológica até as que têm articulado a problemática da deterioração com o conjunto de condições sociais, econômicas e culturais. Assim, temos visto os mais variados projetos com enfoques próximos ao ensino das ciências naturais e outros vinculados às reivindicações comunitárias.

Percebemos que diversas concepções e referenciais, metodologias e procedimentos orientam as múltiplas práticas de educação ambiental. Carvalho, I. (2004) salienta que não é tarefa fácil se posicionar perante as denominações que categorizam a educação ambiental, pois estas não são transparentes ou auto-evidentes. A autora defende a abertura de espaços de diálogo entre as diferentes abordagens, em que cada uma explicita seus pressupostos. Sauvé (1999, p. 11) salienta que é útil considerar a multiplicidade e a diversidade de pontos de vista, discursos e práticas de educação ambiental “siempre y cuando, por supuesto, las opciones pedagógicas sean coherentemente diseñadas y contextualmente adaptadas y justificadas dentro de un marco de referencia explícito”¹⁶. Outras/os autoras/es também têm trabalhado na tentativa de mapear e categorizar as diversas abordagens e práticas de educação ambiental, pautando-se nas concepções que se têm de educação, de sociedade, de ambiente, de natureza, de ser humano, da relação ser humano - natureza (CARVALHO, I., 2004; SAUVÉ, 2005; LAYRARGUES, 2004; TOZONI-REIS, 2004; 2007).

Considerando que a educação ambiental não possui um caráter de neutralidade, como apresentado no *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, acreditamos que as diversas propostas de educação ambiental estão pautadas por múltiplas ideologias que, embora sejam convergentes em alguns aspectos,

¹⁶ Optamos por não fazer a tradução de citações em outro idioma quando considerarmos que não haverá dificuldade para o seu entendimento.

divergem em muitos outros, o que faz com que as práticas educativas advindas das mesmas sejam concretizadas de maneiras muito diferentes. De acordo com a literatura, não existe consenso nem mesmo sobre as denominações que qualificam a educação ambiental.

Em 2004, a publicação *Identidades da educação ambiental brasileira* (LAYRARGUES, 2004) reuniu textos que procuravam retratar as diversas denominações que acompanham a educação ambiental, por exemplo: crítica, emancipatória ou transformadora, ecopedagogia, educação no processo de gestão ambiental e alfabetização ecológica. Silva (2007,) em sua tese de doutorado, classifica a educação ambiental em três concepções bastante distintas entre si: conservadora, pragmática e crítica. Já Crespo (1998) identifica duas vertentes de educação ambiental: o ambientalismo pragmático e o ambientalismo ideológico.

Sauvé (2005a, p. 17) mapeou quinze correntes de educação ambiental, pois, segundo a autora:

(...) quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se “igrejinhas” pedagógicas que propõem a maneira “correta” de educar, “o melhor” programa, o método “adequado”.

A autora ainda afirma que o mapeamento é “uma das estratégias de apreensão das diversas possibilidades teóricas e práticas no campo da educação ambiental” (*ibidem*, p. 17). Postula não ser um problema a existência de uma vasta gama de concepções de educação ambiental, mas o fato de que muitas dessas concepções conduzem a uma prática reduzida, sendo que “con frecuencia los fundamentos de la práctica no son claros y se produce una ruptura entre el discurso y la práctica. Esto confunde y conduce a una perdida de efectividad” (SAUVÉ, 1999, p. 11).

Algumas das correntes mapeadas pela autora têm tradição mais antiga e outras surgiram recentemente. As de tradição mais antiga são: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética. Já as correntes mais recentes são: holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e da sustentabilidade. Embora Sauvé alerte para o fato de que uma mesma

corrente possa ser permeada por “uma pluralidade e uma diversidade de proposições” (2005a, p. 17), a classificação se deu na medida em que distinguiu e relacionou as diversas proposições de cada corrente, analisando suas divergências e seus pontos comuns. Como utilizaremos esta classificação para categorizar nossos dados, abordaremos brevemente cada uma das correntes, lembrando que algumas compartilham características comuns:

- *Corrente naturalista*: é pautada na relação com a natureza e suas proposições abrangem o valor intrínseco da mesma, “acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que dela se possa obter” (*ibidem*, p. 19). O objetivo da educação ambiental é a reconstrução da ligação entre ser humano e natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (relacionados ao conhecimento, raciocínio, estratégias), experiencial (aprendizagem por meio da experiência direta com o meio), afetivo (relacionado aos sentimentos), espiritual (ligado à interiorização e experiência profunda, além do que pode ser visto) ou artístico (relacionado às artes). A corrente naturalista pode ser associada ao movimento de educação para o meio natural (*nature education*) e a algumas proposições de educação ao ar livre (*outdoor education*). A natureza é considerada como educadora e como um meio de aprendizagem.

- *Corrente conservacionista/ recursista*: centra-se na conservação dos recursos e preocupa-se com uma administração do meio ambiente. A educação ambiental nessa corrente tem como objetivo a adoção de comportamentos de conservação e o desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental. Trata-se de uma natureza recurso e encontramos nessa corrente imperativos de ação, tanto para comportamentos individuais quanto para projetos coletivos. Os enfoques predominantes são o cognitivo e o pragmático.

- *Corrente resolutiva*: o meio ambiente é tido como um conjunto de problemas. A educação ambiental precisa “informar ou levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais” (*ibidem*, p. 21), para que possam desenvolver habilidades de resolução desses problemas. A ação se dá por meio da modificação de comportamentos individuais e projetos coletivos. Esta corrente é bastante associada à corrente conservacionista/recursista e também tem como enfoques predominantes o pragmático e o cognitivo.

- *Corrente sistêmica*: prevê a análise adequada das realidades e problemáticas ambientais, identificando os diversos componentes de um sistema ambiental e salientando as

relações entre eles, chegando dessa forma à totalidade do sistema. A compreensão dessas relações faz com que se tomem decisões adequadas. O meio ambiente é concebido como um sistema e a educação ambiental objetiva o desenvolvimento de um pensamento sistêmico, visto como a análise e a síntese para uma visão global. O enfoque dominante é o cognitivo.

- *Corrente científica*: pretende abordar as realidades ambientais com rigor científico, identificando as relações de causa e efeito e utilizando-se da verificação de hipóteses, da observação e da experimentação. A educação ambiental associa-se ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades referentes às ciências ambientais e à experiência científica. Os enfoques dominantes são o cognitivo e o experimental.

- *Corrente humanista*: enfatiza a dimensão humana do meio ambiente, percebendo suas dimensões culturais, políticas, históricas, estéticas. Aqui, a educação ambiental objetiva o desenvolvimento de um sentimento de pertença, por meio do conhecimento sobre o meio de vida próprio e do autoconhecimento em relação a esse meio. “O enfoque é cognitivo, mas além do rigor da observação, da análise e da síntese, a corrente humanista convoca também o sensorial, a sensibilidade afetiva, a criatividade” (*ibidem*, p. 25).

- *Corrente moral/ ética*: a relação com o meio ambiente fundamenta-se numa ordem ética, e um conjunto de valores deve reger a atuação. Diversas proposições de educação ambiental enfatizam o desenvolvimento de valores ambientais e de um sistema ético, convidando para a adoção de uma moral ambiental e prescrevendo códigos de comportamentos socialmente desejáveis. Nessa corrente, há o predomínio dos enfoques afetivo, cognitivo e moral.

- *Corrente holística*: leva-se em conta não somente as dimensões das realidades socioambientais, mas também as dimensões pessoais de quem entra em contato com essas realidades, admitindo-se a complexidade. O objetivo principal da educação ambiental é o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser em relação às dimensões do meio ambiente. Refere-se “à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si e em conjuntos onde eles adquirem sentido” (*ibidem*, p. 27). Busca desenvolver um atuar participativo em e com o meio ambiente.

- *Corrente biorregionalista*: procura um sentimento de identidade entre as comunidades que vivem em determinada região. A educação ambiental centra-se no desenvolvimento “de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no

desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio” (*ibidem*, p. 28). Os enfoques dominantes são: cognitivo, afetivo, experiencial, pragmático, criativo.

- *Corrente práxica*: objetiva principalmente operar uma mudança em um meio, de forma que todos os envolvidos participem do processo de transformação. Na educação ambiental, as mudanças podem ser de ordem socioambiental e educacional. Enfatiza a aprendizagem na ação, pela ação e para a melhoria desta. Possui uma dinâmica participativa, procura desenvolver competências de reflexão e o enfoque dominante é o prático.

- *Corrente crítica*: pretende analisar as dinâmicas sociais que dão base às realidades e problemáticas ambientais, identificando as relações de poder que compõem o quadro dessas problemáticas. A educação, ao mesmo tempo que se configura como reflexo da dinâmica social, é também lugar de mudanças e a educação ambiental aponta para a transformação da realidade coletivamente. Os enfoques dominantes são o prático, o reflexivo e o dialogístico.

- *Corrente feminista*: compartilha a análise e denúncia das relações de poder ainda da corrente crítica, enfatizando o poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres. Insiste na necessidade da integração dos valores e perspectivas feministas à relação com o meio ambiente e aos modos de produção, de governo, de consumo, de organização social. Valoriza os enfoques intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual, artístico e ressalta o cuidado e a atenção para com o outro.

- *Corrente etnográfica*: enfatiza o caráter cultural da relação com o meio ambiente e não aceita a imposição de uma visão de mundo. Em suas proposições, a educação ambiental necessita levar em conta a cultura de referência das populações e comunidades envolvidas. Propõe não somente a adaptação da pedagogia às realidades culturais diferentes, mas também a inspiração nessas pedagogias de diversas culturas que possuem outros tipos de relação com o meio ambiente.

- *Corrente da ecoeducação*: objetiva “aproveitar a relação com o meio ambiente como caminho de desenvolvimento pessoal” (*ibidem*, p. 35), por meio da experimentação do meio ambiente. É a corrente que mais se aproxima à perspectiva educacional da educação ambiental. Os enfoques dominantes são: experiencial, sensorial, intuitivo, afetivo, simbólico, criativo.

- *Corrente da sustentabilidade*: parte da ideologia de um desenvolvimento sustentável que preconiza que o desenvolvimento econômico não se dissocia da conservação dos recursos naturais. A educação ambiental é uma ferramenta para o ensino da utilização racional dos recursos de hoje objetivando a existência dos mesmos no futuro. Os enfoques pragmático e cognitivo são os dominantes nessa corrente.

No item 2.3 nos deteremos em explicitar um pouco mais sobre a educação ambiental crítica, pois acreditamos que esta vertente contempla nossos pressupostos da relação ser humano-natureza, considerando a complexidade desta correspondência, pautada por questões sociais, políticas, históricas, culturais. Esta corrente questiona o modelo econômico vigente e “apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformações sociais, a partir de uma práxis transformadora” (SILVA, 2009, p. 1174). A educação ambiental crítica também valoriza o diálogo como um de seus princípios e está atrelada à educação popular. Cabe ressaltar, entretanto, que não desconsideramos as possibilidades das outras vertentes da educação ambiental, uma vez que acreditamos na pertinência de cada uma em determinados momentos e espaços.

2.3 A educação ambiental crítica

A adjetivação da educação, como ambiental, se fez presente para marcar uma dimensão da mesma que por vezes não era valorizada, sendo até mesmo esquecida e, conforme aponta Layrargues (2004), assim como os demais sistemas sociais, a educação tem sido tradicionalmente não sustentável, o que requer uma reformulação de seus parâmetros. É por isso que a educação ambiental traz consigo a necessidade de encontrarmos novas maneiras de relacionamento entre o ser humano e a natureza, pautadas em óticas diferentes das que temos hoje. O modelo de educação predominante é baseado na racionalidade tecnicocientífica, instrumental, na forma de organização e produção de conhecimento da sociedade ocidental moderna, que *polariza* nossa maneira de pensar: “humano x natureza; cultura x biologia; sujeito que conhece x objeto conhecido” (CARVALHO, I., 1998, p. 10).

A educação ambiental crítica se preocupa com a valorização da vida, com as gerações presentes e futuras, com o cuidado para com o meio ambiente, com o desenvolvimento de novas formas de pensar a realidade. Carvalho, I. (2008, p. 151) afirma que a educação ambiental “tem uma proposta ética de longo alcance que pretende reposicionar o ser humano no mundo, convocando-o a reconhecer a alteridade da natureza e a integridade e o direito à existência não utilitária do ambiente”.

A abordagem crítica dos valores éticos e estéticos se faz necessária nessa perspectiva de educação ambiental, que tem como um de seus objetivos a formação de “uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos” (CARVALHO, I., 2004, p. 21). Acreditamos que considerar as diversidades sociais, culturais e naturais, assim como faz a vertente crítica, também é imprescindível quando se trata da temática ambiental, uma vez que é necessário compreendermos os tipos de relação entre sociedade e natureza existentes ou possíveis para que possamos agir sobre determinada realidade. Para esta vertente, superar as formas de dominação e as relações de poder que hoje se estabelecem é um ideal passível de ser alcançado, não perdendo de vista a complexidade e a totalidade do mundo. Segundo Carvalho, I. (2008, p. 156) o projeto educativo crítico:

(...) tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos.

Em situação oposta, com outros propósitos e ideais, Guimarães (2004) descreve a educação ambiental conservadora, como aquela que fragmenta o mundo inserindo-se em um processo que constrói a lógica da dominação. Esta abordagem também ignora as complexas relações existentes na sociedade, implicando práticas pedagógicas centradas na transformação de comportamentos individuais. O autor ainda afirma que acredita na educação ambiental crítica não como uma evolução da conservadora, mas como uma contraposição a esta, pois almeja e luta por ideais diferentes, partindo de outros referenciais teóricos.

A vertente crítica da educação ambiental tem suas bases na dialética marxista e na Pedagogia Crítica, que no Brasil tem como principais expoentes Paulo Freire, com a

proposta da “educação libertadora” e Dermeval Saviani, que propõe a “pedagogia histórico-crítica”. De acordo com Tozoni-Reis (2007), a Pedagogia Crítica pode ser compreendida como uma síntese das propostas pedagógicas que partem da crítica à desigualdade e injustiça social e à educação enquanto adaptadora da sociedade, propondo uma educação transformadora. Loureiro (2006, p. 52) ainda complementa afirmando que para as proposições críticas “o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não-neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre saber e poder”.

Gostaríamos de salientar que a educação ambiental crítica que consideramos não se refere à corrente crítica proposta por Sauvé (2005a). Aqui, nos referimos a uma educa o ambiental muito mais ampla, compreendida como uma “a o política que, para contribuir na transforma o social tem os princípios de coopera o, coletividade e participa o como norteadores do processo educativo”, referindo-se   “transforma o das rela oes dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido concreto e histórico” (TOZONI-REIS, 2007, p. 03). A corrente crítica apresentada por Sauvé, por sua vez,   mais restrita e específica, sendo caracterizada como “uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental” (2005a, p. 17).

2.4 A educa o ambiental e as políticas públicas

Toda política pública deve ser compreendida como um projeto não neutro de intencionalidades e, embora busque o bem comum (GONÇALVES, 2002¹⁷, citado por SORRENTINO e colaboradores, 2005),   permeada por “rela oes de poder nacionais e internacionais, interesses de grupos sociais diversos, políticas de financiamento e mecanismos de implementa o e controle de a oes concretas” (CARVALHO, L., 2010, p. 07), que acabam por definir sua concretude partindo de seus diferentes contextos de produ o.

¹⁷ GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma  tica da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). *Pensando e praticando a educa o ambiental*. Brasília: Ibama, 2002.

Martins (1993), ao discorrer sobre o que seria uma política educacional, afirma que ela é sempre:

(...) carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina (p. 10).

Carvalho, L. afirma que, ao pensarmos em possibilidades efetivas para se construir e implementar políticas públicas de educação ambiental que vão ao encontro de nossos interesses, devemos necessariamente passar pelo entendimento do campo das políticas públicas em educação, que envolvem negociações, conflitos e “experiências históricas que interferem de forma decisiva nos resultados das mudanças pretendidas” (2010, p. 08). Nesse sentido, o autor ainda destaca a importância do fortalecimento dos processos de participação da sociedade civil tanto no planejamento quanto na execução das políticas educacionais.

A educação ambiental começa a ser inserida nas políticas públicas brasileiras durante a década de 80 do século passado, por meio da influência que os encontros e conferências internacionais – tais como a Conferência de Estocolmo em 1972, o Encontro de Belgrado em 1975, a Conferência de Tbilisi em 1977 – exerceram no país. Entretanto, em 1973, já se iniciava o processo de institucionalização da educação ambiental no governo federal brasileiro com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que se vinculava ao Ministério do Interior (MARPICA, 2008, p. 38). A educação ambiental apareceu pela primeira vez em uma lei nacional no ano de 1981, quando foi criada a Lei 6938/81, referente à Política Nacional de Meio Ambiente. Na Constituição Brasileira de 1988 há um capítulo todo dedicado ao meio ambiente e fica estabelecido que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, promulgada em 1996, não menciona a educação ambiental, embora ressalte a necessidade do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política” (MARPICA, 2008, p. 39). Em 1997 o MEC implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm como meta subsidiar a comunidade escolar na elaboração ou reelaboração do currículo e construção do projeto pedagógico de cada escola. Objetivam também que o/a estudante do ensino fundamental seja capaz de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do

ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1997, p. 69). Os PCNs ainda contam com os chamados *temas transversais*, que abordam assuntos considerados socialmente relevantes e abrangem problemáticas sociais urgentes e atuais. Dentre eles, destacamos o tema *meio ambiente*, sendo previsto que a educação ambiental não deve ser uma disciplina isolada, mas sim permear todo o currículo e estar presente em toda a prática educativa.

Em 1999 foi criada a Lei nº 9.795 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei, entretanto, só foi regulamentada no ano de 2002, com o Decreto nº 4.281, que estruturou o Órgão Gestor da PNEA. No ano de 2003 foi reinstituído o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que ambiciona que a educação ambiental contribua para a construção de sociedades sustentáveis repletas de pessoas atuantes e felizes em todo o país (BRASIL, 2005)¹⁸. Um dos vários objetivos do programa é “promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais” que versem sobre a educação ambiental e o meio ambiente, aproximando cada vez mais essas temáticas do cotidiano de crianças, jovens e adultos de todo o Brasil. Já a PNEA, em seu artigo 8º, prevê a produção e divulgação de materiais educativos como uma das linhas de atuação para as atividades de educação ambiental.

Nesse sentido, acreditamos que políticas públicas de incentivo e fomento à leitura, tal qual o PNBE, sejam um lócus privilegiado para a implementação destas determinações, uma vez que abrangem grandes quantidades de materiais distribuídos e de pessoas atendidas. Um dos critérios de seleção de livros para o PNBE é a diversidade de temáticas, ou seja, a variedade dos temas que os livros trazem em suas histórias para que as crianças – que são provenientes de contextos sócio-culturais diferentes – possam ter contato com diversas temáticas e possuírem experiências diferenciadas de leitura.

Os PCNs também pressupõem que assuntos diversos sejam garantidos e abordados nas escolas por diferentes meios, entre eles os materiais didático-pedagógicos. Percebemos, assim, que as políticas públicas se complementam em algumas determinações e necessitam estar articuladas para que possam cumprir seus objetivos. Um maior entrosamento entre os participantes da construção dos programas e leis governamentais,

¹⁸ Versaremos mais sobre o ProNEA e a PNEA no item “Educação ambiental e o contexto escolar”.

pessoas advindas de diversos campos do saber, é condição necessária para que determinada política pública educacional contribua de fato para a formação do ser humano.

2.5 A educação ambiental no contexto escolar

No ano de 1994, uma ação conjunta envolvendo os ministérios da Educação, Meio Ambiente, Comunicação e Ciência e Tecnologia editou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que objetiva orientar as ações do governo e da sociedade e abrangeu três linhas de ação: desenvolvimento de ações educativas; capacitação de gestores e educadores; e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. Em 1999 foi criada a Diretoria do ProNEA¹⁹, estando vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Em 2005, foi concluída a terceira versão do ProNEA, tendo suas estratégias e objetivos revistos (MARPICA, 2008). O programa procura contribuir para a construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e com melhor qualidade de vida em todo o país (SORRENTINO; TRAJBER, 2007). Almeja a possibilidade de que cada pessoa tenha acesso permanente e continuado a uma educação ambiental de qualidade.

O decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002, regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta lei define, entre outros aspectos, que a educação ambiental não deve ser uma disciplina curricular na escola, mas deve estar presente de maneira transversal, contínua e permanente em todos os níveis do processo educativo. Na legislação educacional, entretanto, ainda é bastante superficial a presença da educação ambiental (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007).

A PNEA compromete os sistemas de ensino com a garantia da educação ambiental para todos os seus educandos. Contudo, ela não dá nenhuma receita procedimental de como fazer esta educação ambiental. Lipai, Layrargues e Pedro (2007, p. 30) sistematizaram alguns aspectos, baseados nos princípios e objetivos da PNEA, para a operacionalização da educação ambiental em alguns níveis de escolaridade:

¹⁹ A sigla ProNEA designa o programa instituído em 1999 e a sigla PRONEA refere-se ao programa instituído em 1994 (BRASIL, 2005).

(...) na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização, com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura, destacando a diversidade dessa relação. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais, bem como a cidadania ambiental. No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental.

A escola se caracteriza cada vez mais como um espaço privilegiado para a efetivação de reflexões e vivências acerca de uma educação ambiental crítica, relacionando educação, sustentabilidade, emancipação, transformação, pois a sociedade sustentável que almejamos dependerá dos processos educativos que estabelecermos. Essa afirmação, contudo, não tira a importância da educação ambiental em espaços não-formais, que acreditamos ser tão efetiva quanto em espaços formais.

Ao entendermos a escola como um local privilegiado de ação, reconhecemos que ela também pode ser um instrumento de reprodução das relações de poder, o que implica em reconhecer a existência de uma relação dialética, pois ao mesmo tempo em que se pode reproduzir também se pode transformar, dependente das concepções, das finalidades e das práticas presentes no cotidiano escolar.

Loureiro (2007, p. 67) nos lembra que a prática escolar para a educação ambiental crítica “exige o conhecimento da posição ocupada por educandos na estrutura econômica, da dinâmica da instituição escolar e suas regras e da especificidade cultural do grupo social com o qual se trabalha”. Percebemos que o ato educativo compreende as relações entre o que se quer e o que se faz em uma escola, relações estas inseridas em um campo repleto de disputas. O autor ainda elenca três desafios que considera que a perspectiva crítica da educação ambiental coloca para a escola: repensar os objetivos de projetos e práticas pedagógicas; repensar a estrutura curricular; e a participação efetiva dos educadores ambientais em diversos espaços públicos na tomada de decisão.

O caráter interdisciplinar da educação ambiental e sua inserção na escola não como uma disciplina curricular ainda suscita muitos questionamentos (OLIVEIRA, 2007), pois existem pessoas e grupos que defendem, ou pelo menos problematizam, que se a

educação ambiental estivesse inserida no contexto escolar como uma disciplina isolada e obrigatória, teríamos uma efetividade maior, pois não haveria forma de se negar esse conteúdo. No entanto, outras questões surgem dessa proposição, por exemplo: quem seria o profissional habilitado para lecionar essa disciplina, quais seriam os conteúdos conceituais inerentes a ela? A interdisciplinaridade é um desafio que se coloca para o conhecimento disciplinar, que se mostra fragmentado e reduz a complexidade do real. Carvalho, I. (2008, p. 121) observa que a interdisciplinaridade:

(...) não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas.

Concordamos com Veloso (2007) quando defende que a interdisciplinaridade da educação ambiental vai muito além das grades de uma disciplina, entendendo a diversidade dos sujeitos e dos saberes e acreditando na participação e integração de professores/as e estudantes como condição para a transformação da realidade.

CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Adotamos os referenciais da pesquisa qualitativa como alicerce para nossas análises. Segundo Ludke e André (1986, p. 11), a abordagem qualitativa “se preocupa muito mais com o processo do que com o produto”. As autoras ainda salientam que nesse tipo de investigação o/a pesquisador/a é o principal elemento da coleta de dados, sendo estes dados predominantemente descritivos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”. Com a pesquisa qualitativa, pretendemos partir de um problema inicial e ir contribuindo com novos questionamentos acerca do objeto investigado, em um processo de construção que não se encerra em si mesmo (MINAYO, 1994).

Definimos como procedimento metodológico para a organização, análise e categorização de nossos dados, a *análise textual discursiva*, proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006; 2007). Esta abordagem transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso e tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas. Organiza-se em quatro elementos principais, que Moraes (2003) denomina de: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captação do novo emergente; e um processo auto-organizado.

Na desmontagem dos textos é feito o processo de unitarização, em que os mesmos são fragmentados e separados em unidades de significado. Nessa etapa se definem e se identificam as unidades de análise, objetivando “atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191). O estabelecimento de relações, que é a etapa da categorização, consiste num processo de articulação dos significados semelhantes encontrados nas unidades construídas na desmontagem dos textos. Em cada categoria, reúne-se um conjunto de unidades de análise que possuem algum aspecto em comum, que as aproxima. Moraes e Galiuzzi (2007) salientam que a categorização pode se dar a partir de dois processos de naturezas diferentes, sendo que um conduz às *categorias a priori* e o outro produz as denominadas *categorias emergentes*. Salientamos que em nosso

trabalho, as categorias já se encontravam denominadas *a priori*, de acordo com a tipificação de Sauvé (2005a), apresentada na seção 2.2.

O terceiro elemento consiste na comunicação dos sentidos lidos nos textos analisados. Essa comunicação das compreensões atingidas é feita por meio da construção de *metatextos* que, segundo Moraes (2003, p. 202), são constituídos de “descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”, como um esforço para explicitar o que se compreendeu nas etapas anteriores. Aqui existe a tentativa de delinear de maneira sistematizada as compreensões realizadas no processo analítico. O quarto elemento – um processo auto-organizado – é a reconstrução teórica que parte da análise realizada, constituindo “um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões” (MORAES, 2003, p. 192).

Ao tratar da validação, Moraes (2003, p. 199) afirma que “um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados”. O autor ainda destaca que para passar uma imagem mais fiel dos fenômenos que serão descritos é preciso que haja uma boa descrição, repleta de citações dos textos a serem analisados.

Seguindo os passos da análise textual discursiva, explicitaremos cada uma das etapas desenvolvidas no processo de categorização do *corpus*. Antes, porém, descreveremos os caminhos que trilhamos em nossa pesquisa, desde o contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SP), com o objetivo de obter os livros, até as idas às bibliotecas. Vamos expor também as dificuldades e os aspectos novos que surgiram no decorrer da trajetória investigativa, pois consideramos que todos esses elementos fazem parte de um caminho não linear, como o de qualquer pesquisa.

3.1 O contato com os livros do PNBE 2008

Após conhecermos o PNBE e decidirmos que os livros pertencentes à sua edição 2008 seriam nosso *corpus* de análise, conforme já explicitado na introdução e no

capítulo 1, precisávamos de fontes para a coleta dos livros, ou seja, de escolas que tivessem recebido os acervos e que pudessem disponibilizá-los. Fomos então até a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, em janeiro do ano de 2010, e apresentamos um ofício para que a secretária nos autorizasse a pesquisar nas escolas. O pessoal da secretaria²⁰ nos encaminhou até a Biblioteca Pública Municipal Amadeu Amaral (BPMAA), localizada no centro da cidade. Lá, conhecemos mais a respeito do sistema de bibliotecas que a cidade de São Carlos possui. Não é nosso objetivo traçar um panorama ou fazer uma análise das condições do sistema de bibliotecas da cidade em que realizamos a pesquisa. Entretanto, julgamos necessário explicitar, ainda que minimamente, um pouco dessas condições.

A cidade de São Carlos, localizada no interior do estado de São Paulo, possui uma boa estrutura de bibliotecas disponíveis para a população, mantendo um sistema integrado que atualmente agrega o acervo de 18 bibliotecas²¹. Assim, de qualquer computador conectado à internet, pode-se consultar um acervo de aproximadamente 143 mil e 300 exemplares de livros, revistas, dicionários, enciclopédias. A busca de um título nesse sistema de catalogação se dá de maneira rápida e precisa, embora se necessite, para isso, ter acesso a algumas informações que facilitam a busca, como, por exemplo, a não utilização de alguns caracteres. Em uma de nossas visitas à BPMAA, fomos informadas que estão sendo estudadas melhorias para o sistema de busca, para facilitar ainda mais o acesso ao acervo. Cabe ressaltar que depois de algumas consultas ao sistema, o mesmo se torna de fácil e simples utilização.

São Carlos se destaca nacionalmente pela quantidade de bibliotecas disponíveis para a população. A cidade ficou muito bem classificada no 1º Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais²² – uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Cultura (MinC) à Fundação Getúlio Vargas (FGV) com o intuito de mapear o perfil das bibliotecas de todo o país e a situação dos municípios quanto à oferta de livros para a população. No quesito *quantidade de bibliotecas para cada 100 mil habitantes*, a cidade alcançou a 5ª posição no ranking nacional e a 2ª colocação no ranking da região Sudeste. A

²⁰ Gostaríamos de deixar registrado que fomos muito bem recebidas por todo o pessoal da prefeitura e das bibliotecas, sempre muito atenciosos e dispostos a nos auxiliar nos momentos em que necessitamos.

²¹ O nome do sistema é Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI).

²² 1º Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/04/30/primeiro-censo-nacional-das-bibliotecas-publicas-municipais/>>. Acesso em 08 de agosto de 2010.

cidade também possui as chamadas “Escolas do Futuro”, que são bibliotecas escolares comunitárias que atendem tanto aos estudantes, professores e funcionários da escola quanto à comunidade em geral. No total são oito “Escolas do Futuro”, que objetivam a busca pela igualdade de oportunidades no acesso e uso da informação, disponibilizando seus acervos e serviços.

Logo no início do processo de coleta dos dados, na ocasião em que fomos até a BPMAA, deixamos claro para a equipe da biblioteca nossos objetivos com a pesquisa²³ e que necessitaríamos de um contato com escolas que tivessem recebido o acervo do PNBE 2008. Fomos encaminhadas para a Escola do Futuro EMEB²⁴ Prof. Afonso Fioca Vitalli, pois esta biblioteca havia recebido todo o acervo que necessitávamos. Também fomos instruídas a realizar a pesquisa dos títulos de nossa lista pela internet, no sistema integrado de catalogação. Esta foi uma etapa bastante trabalhosa, pois pesquisamos e filtramos a ocorrência dos 100 livros pertencentes à lista do PNBE 2008 para o ensino fundamental. No entanto, pudemos perceber que, de fato, todos os livros que procurávamos se encontravam na biblioteca indicada, segundo o catálogo *on line*. Havíamos encontrado, assim, o local para nossa coleta de dados, ou melhor, para a aquisição do nosso *corpus* de pesquisa.

3.2 Aquisição do *corpus* de análise

Como já explicitado anteriormente, nosso *corpus* corresponde aos livros que abordam temáticas ambientais pertencentes à lista do PNBE 2008 para o ensino fundamental. Essa lista compreende 100 títulos de livros de literatura infantil que, pelo nome das obras, muitas vezes nada dizem sobre o que trata seu conteúdo. Portanto, necessitávamos conhecer cada livro para sabermos se abordava ou não a temática ambiental. Nosso primeiro passo foi pesquisar sobre cada título para levantarmos a temática tratada e, com isso, encontramos o

²³ Antes de iniciarmos o desenvolvimento de nosso trabalho, nos informamos sobre os aspectos éticos ligados à condução da pesquisa, conforme regulamentado pelos comitês de ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

²⁴ Escola Municipal de Educação Básica (EMEB).

resumo²⁵ de quase todos na internet, nos sítios das editoras responsáveis pela publicação das obras, sendo essa etapa bastante trabalhosa também. Assim, organizamos uma lista contendo os livros com maiores probabilidades para serem nosso *corpus* e outra lista com os livros que talvez, de acordo com os resumos que encontramos, entrariam em nossas análises. Cabe ressaltar que o contato com os livros não se restringiu à pesquisa de seus resumos pela internet, pois posteriormente verificamos as devidas adequações, ou não, ao trabalho por meio de uma análise preliminar de cada um deles nas bibliotecas em que essa pesquisa foi realizada.

Após a confecção de uma lista contendo os livros que precisávamos, fomos até a biblioteca retirar cada um deles. A funcionária nos advertiu que seria provável que não encontrássemos todos lá, embora a presença deles constasse no sistema. Muitas vezes, os livros se encontravam emprestados ou indisponíveis, por terem sido perdidos ou estarem desaparecidos. Essa afirmação realmente se confirmou, pois alguns livros não foram encontrados na biblioteca. Entretanto, o número foi pequeno quando comparado ao total da lista, sendo que a maioria desse número era de livros emprestados. Esse dado, embora sem nenhuma verificação mais apurada, nos anima bastante, pois mostra que os livros do PNBE estão sendo retirados pelos usuários.

Fomos muitas vezes à biblioteca da EMEB Prof. Afonso Fioca Vitalli, pois podíamos retirar apenas cinco livros por vez²⁶ e permanecer até sete dias com eles. A maioria das obras foi previamente analisada para a pesquisa na própria biblioteca, pois assim que líamos e percebíamos que não abordava questões ambientais, já devolvíamos sem ter a necessidade de solicitar seu empréstimo. Da lista total, não encontramos quinze livros na EMEB Prof. Afonso Fioca Vitalli, os quais foram, então, encontrados na BPMAA e na Biblioteca Comunitária (BCo) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Já com o conhecimento do conteúdo dos livros e de posse dos que mais interessavam à pesquisa, nossa próxima etapa foi delimitar, em um universo de 32 livros²⁷, os

²⁵ Para encontrarmos as primeiras informações sobre os livros, realizamos uma pesquisa simples em um “sítio de busca”, inserindo o título ou autor de cada obra no campo “buscar”. Geralmente, éramos encaminhadas para as páginas das editoras responsáveis pelos livros, em que havia informações básicas sobre seus conteúdos.

²⁶ Como usuário comum, pode-se retirar apenas 1 livro por vez. As/Os professoras/es, entretanto, podem solicitar até 5 livros/semana. Temos um amigo que leciona nesta escola e que nos possibilitou retirar 5 obras a cada semana.

²⁷ Esses 32 livros foram selecionados da lista total de 100 por terem conteúdo e histórias que, à primeira vista, pudessem apresentar algum indício de relação com a temática ambiental. Os outros livros abordavam temáticas

que entrariam em nossas análises, por abordarem questões referentes à temática ambiental e trazerem algumas concepções de ambiente. Essa delimitação trouxe à tona as nossas unidades de análise. O critério considerado para a escolha dessas unidades foi a presença de histórias que abordassem as relações e a interação entre as dimensões físicas e biológicas do ambiente e as dimensões sociais e culturais humanas. Gostaríamos de ressaltar que alguns livros trazem essas relações representadas por personagens que são animais não humanos, mas que falam, pensam, agem como se fossem seres humanos. Esses materiais também foram considerados em nossas análises. Dos 32 livros, identificamos sete obras que abordavam especificamente a relação ser humano-natureza, os quais foram selecionados para análise.

3.3 Análise das concepções de ambiente nos livros de literatura infantil

Seguindo as orientações postuladas pela metodologia da análise textual discursiva e de posse das sete obras (*corpus*) selecionadas para a pesquisa, desconstruímos e fragmentamos o texto dessas, por meio da escolha criteriosa de trechos, de modo a encontrar unidades de significado para cada uma das obras. Segundo Moraes (2003, p. 195):

(...) a desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. (...). Da desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise*, aqui também denominadas *unidades de significado ou de sentido*.

Todos os trechos provenientes do processo de desconstrução foram escolhidos por abordarem questões ambientais, delimitadas de acordo com a relação que os seres humanos, organizados em sociedade, estabelecem com as dimensões físicas e biológicas do

e traziam histórias que não cabiam em nossos objetivos. Como exemplo disso, temos a obra *Da cabeça aos pés*, de Marilda Castanha, que aborda as diferenças na moda e no vestuário ao longo do tempo, não se adequando, portanto, aos objetivos deste trabalho.

ambiente, conforme já explicitado. Destacamos também trechos que possuíam elementos que consideramos poder dar mais consistência à temática ambiental, por exemplo, valores como a amizade, o respeito, a cooperação.

Com o objetivo de subsidiar nossa categorização, criamos um roteiro para análise dos livros, no qual elencamos alguns parâmetros objetivando a classificação ou categorização dos fragmentos nos quais identificamos aspectos relativos à dimensão ambiental. Os parâmetros de nosso roteiro foram baseados nos propostos por Carvalho, L. e colaboradores (1996), Carvalho, L. (2006) e Marpica (2008) e estão organizados segundo as dimensões de *valores éticos e estéticos, participação política e conhecimentos*. De acordo com Carvalho, L. (2006, p. 26) “esses diferentes aspectos do trabalho [educativo] sustentam a possibilidade de intencionar as ações, visando à formação de seres humanos”.

Acreditamos que sempre que nos referimos ao trabalho educativo relacionado às questões ambientais, as três dimensões propostas estão presentes nos discursos, ainda que de maneira implícita. A dimensão dos conhecimentos não se refere apenas ao conhecimento científico ou escolarizado, pois há outras formas de se construir conhecimento. No entanto, em uma sociedade desigual como a nossa, é importante que seja reconhecido no campo da educação o fato de que um aprendizado mínimo de conhecimentos acadêmicos é essencial para que as pessoas possam se inserir ativamente nos processos sociais, se sentindo partícipes da construção da história. Nem por isso tal fato invalida a legitimidade de outras formas de conhecer a realidade e a importância de sua consideração no processo educativo. Vale ressaltar também que qualquer conhecimento encontra-se sempre em permanente construção. Carvalho, L. (2006, p. 32) nos alerta para a reciprocidade da dimensão dos conhecimentos com as outras dimensões:

(...) as escolhas e a seleção de conhecimentos considerados prioritários pelos educadores estão revestidas de caráter político e ético. O processo de produção do conhecimento científico e também de outras formas de conhecimento é decisivamente influenciado por posicionamentos políticos e éticos dos grupos que o conduzem, e a seleção dos conhecimentos que acabam por ser considerados hegemônicos entre os grupos sociais é também um processo marcado por escolhas políticas e axiológicas. Essas considerações guiam a conclusão de que é impossível que a dimensão dos conhecimentos seja trabalhada a partir de uma abordagem mais ampla sem que as questões política e ética sejam consideradas.

Um dos objetivos da educação ambiental é refletir sobre os valores que regem a relação do ser humano com a natureza, propondo e redefinindo novos valores. Carvalho, L. (2006, p. 34) salienta que, por um lado, coloca-se a “necessidade de compreender melhor o nosso compromisso ético com a vida e com as futuras gerações e também de se criar uma cultura que conduza a novos padrões de relação sociedade-natureza”. Por outro lado, também é necessário que os trabalhos educativos se valham dos valores referentes à dimensão estética da realidade, “procurando explorar a beleza e os mistérios da natureza, pretensamente desvendados e transformados pela racionalidade científica” (CARVALHO, L., p. 35).

A participação é uma forma de ação onde cada sujeito, por meio de uma prática intencionalizada, pode interferir nos processos de transformação das relações sociais. Carvalho, L. (2006, p. 36) afirma que:

(...) a dimensão política da educação que se concretiza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática, desvenda o caráter contraditório e dialético do processo educativo. (...) Assim como a educação cumpre um papel na manutenção da ideologia que mantém as estruturas de poder de um determinado grupo hegemônico, ela pode também desempenhar sua função de contra-ideologia (...).

Concordando com Loureiro (2004), Marpica (2008, p. 58) afirma que “participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade nas decisões, propiciar o acesso junto aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos(as) a possibilidade de fazer a sua história no planeta”.

Como podemos perceber, o trabalho com as três dimensões se faz necessário e, do ponto de vista pedagógico, “não há possibilidade de que tais dimensões sejam tratadas de forma isolada ou de que uma delas seja enfatizada em detrimento de outras” (CARVALHO, L., 2006, p. 38). Elencamos alguns parâmetros orientando-nos pelas três dimensões descritas para auxiliar na categorização do nosso *corpus*. O primeiro e mais importante aspecto que objetivamos analisar é a concepção da relação ser humano-natureza que os livros veiculam para, assim, categorizá-los de acordo com as correntes propostas por Sauvé (2005a). Os parâmetros utilizados para a criação do roteiro são apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Parâmetros utilizados para o estabelecimento do roteiro de análise dos livros de interesse à pesquisa.

Parâmetro 1	Concepção da relação ser humano-natureza
Parâmetro 2	Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais
Parâmetro 3	Abordagem da experiência ética e estética com a natureza
Parâmetro 4	Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais
Parâmetro 5	Proposta de atuação mais individual ou coletiva
Parâmetro 6	Estratégias de transformação/mudança

Como podemos perceber, no total são seis parâmetros, sendo que os dois primeiros se relacionam com a dimensão dos conhecimentos, o parâmetro 3 se refere à dimensão dos valores éticos e estéticos (ainda que estejam alocados em um mesmo parâmetro, os valores éticos e estéticos serão analisados separadamente) e os parâmetros 4, 5 e 6 estão mais relacionados com a dimensão da participação política, ou seja, nestes parâmetros essa dimensão é mais abordada. Embora Carvalho, L. (2006) saliente que uma dimensão não pode ser mais enfatizada que a outra, não vemos problema em considerar um parâmetro a mais para a dimensão da participação política, pois o mesmo autor afirma que esta é a dimensão “central na caracterização do processo educativo em geral e para os processos de educação ambiental em particular” (*ibidem*, p. 26). Portanto, a dimensão política deve ser orientadora do processo educativo.

Os parâmetros expostos no quadro 1 foram eleitos porque consideramos a abordagem deles essencial em uma perspectiva crítica de educação ambiental, que é a que adotamos neste trabalho (GUIMARÃES, 2004; CARVALHO, I., 2004, 2008; TOZONI-REIS, 2004, 2007). Acreditamos que a consideração das diversidades sociais, culturais e naturais é imprescindível quando se trata da dimensão ambiental, uma vez que se torna necessário compreender os tipos de relação sociedade-natureza existentes ou possíveis para que possamos agir sobre determinada realidade. A abordagem dos valores éticos e estéticos também se faz necessária nessa perspectiva de educação ambiental, que tem como um de seus objetivos a formação de “uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos” (CARVALHO, I., 2004, p. 21). Levamos em consideração o tipo de proposta de atuação que determinadas proposições possuem, assim como a responsabilização pelas

causas dos problemas ambientais, pois acreditamos que a responsabilidade deve ser compartilhada, sem deixarmos de refletir e agir, entretanto, sobre as reais causas dos problemas e identificar de onde eles partem. Também acreditamos que uma atuação mais coletivizada, pautada em valores de cooperação e solidariedade, é condição primordial para um outro modelo de sociedade. Para a educação ambiental crítica, superar as formas de dominação e as relações de poder que hoje se estabelecem é um ideal passível de ser alcançado, não perdendo de vista a complexidade e a totalidade do mundo.

Procuramos organizar cada corrente de educação ambiental proposta por Sauvé (2005a) de acordo com os parâmetros elencados, criando um roteiro para melhor nos guiarmos no momento da análise dos livros. O roteiro, sistematizado no quadro 2, traz as perspectivas de cada corrente de acordo com cada parâmetro.

Quadro 2 – Roteiro empregado para análise dos livros selecionados, construído com base nas correntes de educação ambiental estabelecidas por Sauvé (2005a) relacionadas aos parâmetros elencados.

Parâmetro	Naturalista	Conservacionista/ recursista	Resolutiva	Sist�mica	Científica	Humanista	Moral/ �tica	Holística
1- Concep�o da rela�o ser humano - natureza	O ser humano se relaciona com a natureza para reconstruir uma liga�o com ela	Ser humano separado da natureza, tida como recurso	Ser humano pode resolver os problemas da natureza	O ser humano � componente do sistema ambiental	O ser humano conhece e age sobre a natureza	Enfatiza a dimensão humana do meio ambiente	Rela�o de ordem �tica	Ser humano faz parte da natureza, numa rede de rela�es que os unem
2 – Considera�o acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Trata da diversidade natural	Não discute as diversidades	Discute pouco as diversidades	Aborda as rela�es entre as diversidades	Interessa a diversidade relacionada às ciências ambientais	Considera as diversidades	Considera as diversidades	Considera as diversidades
3 – Abordagem da experiência �tica e estética com a natureza	� preciso estar na natureza e reconhecer seu valor intrínseco. �tica biocêntrica. Valoriza a experiência estética	Não aborda a experiência estética, fica apenas na dimensão do conhecimento. Ser humano � o centro de todas as coisas	Não aborda a experiência estética, apenas a dimensão do conhecimento. Ser humano ocupa posi�o central	Não aborda a experiência estética, pauta-se na dimensão cognitiva	Não aborda a experiência estética, pauta-se na dimensão cognitiva	Confere valor � experiência estética e enfatiza a dimensão humana do meio ambiente	Aborda a experiência estética e baseia-se na experiência �tica com a natureza	Aborda a experiência estética e valoriza cada ser existente na natureza como partes de um grande conjunto
4 – Responsabiliza�o pelas causas dos problemas ambientais	O ser humano, quando dissociado da natureza	Todos são responsáveis, de maneira individualista	O meio ambiente � um conjunto de problemas	A fragmenta�o das realidades	A falta de conhecimento sobre o meio ambiente	A atividade humana contextualizada	Falta de valores socialmente desejáveis	O enfoque analítico e racional das realidades ambientais
5 – Proposta de atua�o mais individual ou coletiva	Individual, uma vez que cada um tem a sua experiência sensível	Individual, com a mudança de comportamento de cada um	Modifica�o de comportamentos individuais e projetos coletivos	Majoritariamente individual, centrada na tomada de decisões	Individual, cada pessoa adquirindo seu conhecimento	Coletiva, cada um atuando no seu grupo	Individual, cada um adquirindo valores e a moral socialmente desejáveis	Individual e coletiva, associa diversas proposi�es
6 – Estratégias de transforma�o/mudança	Sensibiliza�o por meio do contato com a natureza	Imperativos de a�o para o consumo responsável, gestão dos recursos	Identificar uma situa�o-problema e desenvolver habilidades para a resolu�o	Desenvolver o pensamento sist�mico: análise e síntese para uma visão global	Conhecer o meio e desenvolver habilidades relativas � experiência científica	Conhecer o ambiente que se vive para criar um sentimento de pertenc�a e estar em melhores condi�es de atua�o	Desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis. Confrontar valores	Reconhecer as múltiplas dimensões do ser em intera�o com o meio ambiente, para um atuar participativo

Quadro 2 (cont.) – Roteiro empregado para análise dos livros selecionados, construído com base nas correntes de educação ambiental estabelecidas por Sauvé (2005a) relacionadas aos parâmetros elencados.

Parâmetro	Biorregionalista	Prática	Crítica	Feminista	Etnográfica	Ecoeduca�o	Sustentabilidade
1- Concep�o da rela�o ser humano - natureza	Ser humano pertence � natureza	Ser humano � parte integrante da natureza	Rela�o complexa e construída historicamente	Rela�o complexa e construída historicamente	Enfatiza o caráter cultural da rela�o	Ser humano � parte da natureza	Rela�o pautada economicamente
2 – Considera�o acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Considera, valorizando os modos de vida de cada localidade	Considera as diversidades	Considera as diversidades	Considera as diversidades	Considera as diversidades	Considera as diversidades	Considera, mas sem ênfase
3 – Abordagem da experiência �tica e estética com a natureza	Aborda a experiência estética e pauta-se numa �tica ecocêntrica	Pouca abordagem da experiência estética. Práxis na rela�o entre reflexão e a�o	Aborda a experiência �tica e estética, mas possui enfoque mais racional	Aborda, considera essas experiências como primordiais	Aborda a experiência estética. �tica etnocêntrica.	Aborda essas experiências, interessando-se pela forma�o que cada um recebe de seu meio ambiente físico	Não aborda a experiência estética, prevalecendo a dimensão pragmática e cognitiva
4 – Responsabiliza�o pelas causas dos problemas ambientais	Basear os acontecimentos em considera�es exógenas, planetárias	Querer saber tudo antes de agir ou não refletir sobre a a�o	As causas são consequências do contexto histórico, social e cultural	Rela�es de poder, principalmente dos homens sobre as mulheres	Imposi�o de uma visão de mundo: etnocentrismo ocidental	Falta de reflexão sobre as rela�es com o meio ambiente	Uso irracional dos recursos
5 – Proposta de atua�o mais individual ou coletiva	Coletiva, a comunidade se reconhece em sua localidade	Coletiva, o grupo atua em conjunto	Coletiva, propõe valores de coletividade e coopera�o	Coletiva, valorizando o cuidado com o outro	Individual e coletiva, experiência de imersão em outras culturas	Individual, rela�o com o meio ambiente como espaço de desenvolvimento pessoal	Individual, cada um fazendo sua parte
6 – Estratégias de transforma�o/mudança	Trabalhar o contexto de vida local para desenvolver um sentimento de pertenc�a e gerar atua�o	Aprendizagem no projeto em curso	Questionamento das correntes dominantes, para posicionar-se e agir criticamente	Reconstru�o das rela�es de gênero, integrando valores feministas	Levar em conta a cultura de referência das comunidades, valorizando as realidades	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se nele e por ele	Aprender a usar racionalmente os recursos, visando ao desenvolvimento sustentável

Após a criação do roteiro, voltamos à fragmentação dos textos. Conforme já enunciado, estes foram fragmentados para que pudéssemos organizar melhor os dados e não perdéssemos nenhum trecho que subsidiasse e fundamentasse a categorização. Analisamos os livros *Você viu meu pai por aí?*, de Charles Kiefer (2007), que foi fragmentado em seis trechos; *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Monteiro Costa (2006), que após a desconstrução contou com sete trechos; *Barco branco em mar azul*, de Werner Zotz (2005), com cinco fragmentos; *Cantarim de cantará*, de Sylvia Orthof (2007), fragmentado em seis trechos; *Asas Brancas*, de Carlos Queiroz Telles (1993), desconstruído em oito fragmentos; o texto *Da utilidade dos animais*, pertencente à obra *Vó caiu na piscina*, de Carlos Drummond de Andrade, que consideramos como um só trecho; e *Patativa do Assaré, o poeta passarinho*, de Fabiano dos Santos (2008), com quatro trechos.

Nosso *corpus*, portanto, foi constituído por sete livros, fragmentados em 37 trechos (correspondentes à soma dos trechos de cada livro). Na seção específica que trata das análises do material se encontram informações detalhadas sobre os livros selecionados. O nível de fragmentação do *corpus*, contudo, ficou sendo o seguinte: sete livros fragmentados em 37 trechos, analisados sob a ótica de seis parâmetros diferentes e submetidos à categorização. As categorias foram estabelecidas *a priori*, partindo das correntes de educação ambiental propostas por Sauvé (2005a). Verificamos, assim, qual a corrente que melhor caracterizava cada unidade de análise, por meio dos fragmentos e também considerando o todo de cada unidade.

A comunicação dos sentidos lidos nos trechos que encontramos foi feita por meio de um *metatexto*. Moraes e Galiuzzi (2007, p. 89) salientam que Navarro e Diaz (1994)²⁸ “denominam *metatextos* as expressões escritas que resultam das descrições e interpretações, a partir das categorias”. Nossos *metatextos* estão comunicados no decorrer das análises dos livros, que se encontram no capítulo 4. Estes são apresentados em formato de texto, pois acreditamos que tal modo possibilita uma maior fluência na leitura. O roteiro que construímos (quadro 2) nos auxiliará no momento da categorização, pois nele se encontram as correntes de educação ambiental que serão nossas categorias relacionadas com cada parâmetro elencado para a análise. Para sistematizar as categorias que encontramos, ao

²⁸ NAVARRO, P.; DIAZ, C. Analisis de contenido. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

final da análise de cada livro faremos um quadro, no qual serão apresentados os parâmetros utilizados para a análise, a corrente predominante e um trecho do livro que ilustra a categorização.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS LIVROS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os livros que analisaremos neste capítulo fazem parte da lista do PNBE 2008 para o ensino fundamental e foram escolhidos porque abordam questões referentes às relações que o ser humano estabelece com a natureza. De uma lista de 100 títulos, sete livros apresentaram histórias que giram em torno dessa relação. Gostaríamos de salientar que encontramos um livro de histórias em quadrinhos que continha algumas charges ou “tiras” que abordavam determinadas problemáticas ambientais, como a questão dos transgênicos e do aquecimento global. O livro se chama *A Turma do Xaxado*, de Antônio Cedraz e optamos por não considerá-lo por se tratar de um outro tipo de linguagem e gênero textual, o que acarretaria em outra forma de análise também. A tabela 3 elenca os títulos selecionados e objetos de estudo neste trabalho.

Tabela 3. Descrição das obras que constituem o *corpus* da investigação.

Título	Autor	Editora	Ano de publicação
<i>Você viu meu pai por aí?</i>	Charles Kiefer	Record	2007
<i>Catando piolhos, contando histórias</i>	Daniel Monteiro Costa	Brinque-Book	2006
<i>Barco branco em mar azul</i>	Werner Zotz	Letras Brasileiras	2005
<i>Cantarim de cantará</i>	Sylvia Orthof	Agir	2007
<i>Asas Brancas</i>	Carlos Queiroz Telles	Moderna	1993
<i>Da utilidade dos animais</i>	Carlos Drummond de Andrade	Record	2003
<i>Patativa do Assaré, o poeta passarinho</i>	Fabiano dos Santos	Edições Demócrito Rocha	2008

Todos esses livros passaram por uma seleção rigorosa para fazer parte do PNBE. Sabemos que foram analisados por uma equipe qualificada que avaliou, dentre outros critérios, a qualidade do texto, a representatividade das obras, a adequação dos temas aos interesses do público, os aspectos gráficos²⁹. Pesquisando sobre os autores e a autora dos livros, percebemos que todos foram contemplados com diversos prêmios importantes para a literatura brasileira. Os ilustradores/as também são conceituados pelos trabalhos que fazem. Nos itens seguintes, temos a análise de cada livro, seguida pelo quadro de sistematização das categorias que encontramos e, ao final da análise das obras, faremos uma discussão sobre as análises em geral, levantando alguns pontos que consideramos importantes de serem salientados.

4.1 Análise de *Você viu meu pai por aí?*, de Charles Kiefer

O livro *Você viu meu pai por aí?* conta a história de um menino indígena chamado José, que mora em uma tribo nas terras de uma Reserva. Seu pai, o cacique Gabriel, é um homem bastante respeitado pelos habitantes da tribo e, de vez em quando, vai até a cidade de Pau-d'Arco para vender seus cestos de taquara e defender os interesses dos índios, pois dentre outros assuntos, as terras da Reserva estão em jogo num processo judicial. Em uma dessas idas, o cacique Gabriel acaba ficando alguns dias na cidade, o que gera preocupação em toda a família de José, principalmente em sua mãe. O menino, então, vai até Pau-d'Arco a procura do pai e passa por diversas situações que sempre explicitam questões bastante recorrentes na sociedade, como o preconceito e a marginalização do índio. Há um conflito socioambiental instaurado, pois as terras da Reserva estão sendo disputadas pelos índios e pelos brancos que, segundo o narrador (o menino José), as querem para plantar soja. Um resumo mais detalhado se encontra no apêndice A.

No processo de desconstrução do texto, encontramos seis trechos e, segundo nossas análises, podemos notar a predominância da vertente crítica. No livro são abordadas

²⁹ De acordo com o Edital PNBE 2008. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/be-consultas>. Acesso em 14 de março de 2010.

questões bastante complexas que permeiam o cotidiano de tribos indígenas por todo nosso país, como a problemática da terra, a relação com o homem branco, com o governo, a justiça. De acordo com Sauvé (2005a, p. 30), a vertente crítica “insiste, essencialmente, na análise das din micas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais”. Em um dos trechos, logo no início da história, José contextualiza as brigas pelas terras da reserva:

Então, vieram os brancos. Eles trouxeram as cercas, as espingardas, as rezas, as roupas, a cachaça e as doenças. Meu avô diz que os índios morreram como as tanajuras e as borboletas. Morreram tantos que não dá pra contar. Agora, somos poucos, o número de aldeias cabe nos dedos da mão direita. O último lugar que temos para morar   a Reserva. Por isso meu pai briga tanto, faz reuniões, compra armas e pólvora. E   por isso também que os brancos ameaçam ele: porque as terras da Reserva são boas para plantar soja (KIEFER, 2007, p. 08).

Essa contextualiza o coloca o leitor a par dos motivos dos conflitos entre os índios e os brancos. Acreditamos que ela atua também como uma denúncia, pois evidencia as rela es de poder às quais os índios são submetidos há tempos. Malagodi (2007, p. 80), citando Acselrad (2006)³⁰, salienta que a configura o dos conflitos passa a existir durante as a es de disputa entre os atores sociais envolvidos no mesmo,

quando fica explícito que a distribui o de poder entre eles e o respeito aos direitos de cada um   muito desigual, motivo que faz com que as popula es afetadas contestem e até se revoltem contra essa “realidade”. Passa a existir assim uma disputa por recursos, que não são apenas materiais: são também simbólicos, envolvendo o desafio de se conquistar espaços de expressão das insatisfa es e injustiças, de comunica o da opinião pública pela média, de cobrança da legisla o e influência na elabora o de novas leis, de luta por reconhecimento de legitimidade e de identidade.

Podemos encontrar outro exemplo que explicita a domina o de um grupo mais poderoso sobre outro no seguinte trecho:

O padre ajuda o meu pai nas reuniões com os  ndios. Foi ele que convenceu a tribo a parar a luta contra os brancos. Ele falou que, se a gente continuasse a guerra, eles iam nos massacrar. Meu pai pensou, pensou, falou com os mais velhos da aldeia, e deu razão ao padre: os brancos eram em maior número e tinham mais espingardas e pólvora (KIEFER, 2007, p. 15).

³⁰ LEROY, J. P.; ACSELRAD, H. (Coord.). Mapa dos conflitos ambientais do Estado do Rio de Janeiro (CD ROM). Rio de Janeiro: FASE/BS& ETTERN/IPPUR/UFRJ, 2006.

Sauvé (2005a) salienta que a vertente crítica pretende identificar e denunciar as relações de poder e perceber como a relação com o ambiente se submete ao jogo dos valores dominantes. Nesse sentido, também gostaríamos de destacar um trecho em que encontramos uma crítica velada ao processo de aculturação ao qual os índios foram e ainda são submetidos. A começar pela presença da igreja católica, que desde os tempos dos jesuítas marcam a vida das tribos indígenas. José diz: “O sol foi descendo atrás das nuvens, elas pareciam pegar fogo, o céu ficou riscado de fios de luz. Rezei uma Ave-Maria, como o padre Carlos me ensinou, que é a oração dessa hora, quando o dia foge da noite” (KIEFER, 2007, p. 39). A aculturação é um processo que resulta do contato entre culturas diferentes e tem como produto uma mudança aculturativa, ou seja, a incorporação, muitas vezes de forma violenta, de traços e valores de uma cultura por outra (OLIVEIRA-JR, 2003). No caso indígena, essa aculturação se deu de maneira imposta pela dominação do homem branco europeizado.

Outros trechos também marcam a inferioridade e os estereótipos aos quais os índios são submetidos. Quando José está na cidade, um menino o encontra e diz que ele tem cara de índio. Ele confirma, dizendo: “Sou, sou índio. Nasci na Reserva do Inhacorá. Meu pai é índio, minha mãe é índia, meus irmãos são índios”. Ao que o menino responde: “Ah, então tu é um índio fajuto... (...) Índio de verdade anda pelado, peladinho da silva”. José ficou indignado com a surpresa do menino, pois estava vestindo camiseta branca e calça de brim, comuns para os índios da Reserva. Pensou: “Ah, esse guri é louco! Então índio não ia ter vergonha de sair por aí balançando as partes como boi ou cavalo?” (KIEFER, 2007, p. 17). Em outro trecho, José lembra as palavras de seu pai, o cacique Gabriel, que sempre dizia nas reuniões da comunidade: “Nós nem somos mais índios, perdemos os nossos costumes e vamos acabar perdendo as nossas terras” (p. 39). Em nosso entendimento, o autor fez uma crítica pertinente ao processo de aculturação imposto aos índios de uma maneira coerente à fluência da história. De acordo com Bonin (2007, p. 03),

Narrados por estereótipos, os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogêneas, sendo esse um efeito de relações de poder. Nesse sentido, é importante indagar sobre as representações que circulam mais amplamente e que constituem nossas maneiras de entender as culturas indígenas. Embora bastante desconstruída no espaço acadêmico, a narrativa genérica de “índios nus, vivendo na floresta, habitando ocas, adorando o sol e a lua” marca ainda muitos discursos cotidianos, midiáticos, didáticos.

Há um trecho do livro que trata do conflito pelas terras no qual o narrador alega que aos brancos somente interessa o plantio de soja: “Branco não pode ver árvore, vai logo derrubando; não pode ver bicho, vai logo matando. Se os brancos pudessem, eles cobriam o mundo inteirinho de soja, não deixavam lugar pruma canjarana, grápia ou ipê-roxo” (KIEFER, 2007, p. 10). Acreditamos que há uma generalização do conflito como se todos os brancos fossem a favor dos latifúndios, da posse desmedida das terras, da destruição das florestas. Numa perspectiva crítica de educação ambiental, seria interessante que os conflitos fossem apresentados partindo da visão de todos os envolvidos na problemática. Embora a narrativa faça uma crítica a conflitos reais e recorrentes na sociedade e aborde a desigualdade na resolução desses conflitos, generaliza a responsabilidade das causas como sendo fruto da ambição de todos os “brancos”. Nesse sentido, consideramos que o trecho se aproxima mais da corrente naturalista, porque adota uma postura que atribui a todo ser humano branco a responsabilidade pelos problemas ambientais, uma vez que geralmente se encontram distantes do meio ambiente natural. Sendo assim, não possuem relações afetivas, espirituais ou artísticas com a natureza, o que os distanciam da mesma (SAUVÉ, 2005a).

A questão da legislação ambiental aparece em um determinado trecho do livro e, segundo Carvalho e colaboradores (1996), esta aparição não é muito constante, exceto em materiais específicos para este fim. Em *Você viu meu pai por aí?*, o narrador conta que o padre Carlos ajuda seu pai nas reuniões com os índios, conforme já descrevemos. O padre convenceu a tribo a parar a luta contra os brancos e deu o seguinte conselho: “Lutem na Justiça, para isso existe a Lei” (KIEFER, 2007, p. 15). Ao final da história, o pai do menino diz: “(...) passei no escritório do advogado e ele falou que os colonos ganharam a questão porque eles têm escritura. Entrei no primeiro bar e comecei a beber. Como é que eu ia voltar pra Reserva e dizer: ‘as nossas terras não são mais nossas?’” (p. 42). Carvalho e colaboradores (1996, p. 106) salientam que, geralmente, os materiais apenas se referem à questão da legislação, “sem, entretanto, discuti-la”. Acreditamos que o autor do livro perdeu uma boa oportunidade de abordar esta temática de maneira mais profunda e contextualizada, indo ao encontro dos preceitos da vertente crítica da educação ambiental.

Salientamos, contudo, que por meio das análises deste livro, percebemos que apresenta uma temática bastante importante e atual, sem romantizar o assunto, inclusive com

um desfecho condizente à realidade da questão agrária no país, infelizmente. Percebemos que no livro a relação ser humano - natureza é colocada de maneira crítica, sendo complexa e permeada de conflitos. A perspectiva da qual parte a narração (um menino indígena) pode ser tida como uma consideração da diversidade. No entanto, acreditamos que o livro adquire uma postura conservacionista/recursista na medida em que não dá voz a todos os envolvidos no conflito, conforme já colocado, desconsiderando as diversidades sociais, culturais e naturais. Da forma como abordado, parece-nos que o objetivo maior dos não indígenas é a devastação, a simples destruição das florestas para a obtenção de recursos.

A abordagem da experiência estética com a natureza se aproxima da corrente crítica, pois não é muito valorizada na história, predominando outros enfoques. Sauvé (2005a) coloca que nessa corrente há o predomínio de um enfoque mais racionalista das problemáticas ambientais. Com rela o aos valores éticos, também a corrente crítica prevalece, pois há na obra, conforme já colocado, uma denúncia às rela o de poder estabelecidas, na tentativa de reconstru o e ressignifica o desses valores com a sociedade e com a natureza.

Quanto   responsabiliza o pelas causas dos problemas ambientais, pensamos que pode ser inserida na corrente naturalista, atribuindo as causas a todo ser humano branco. O livro propõe uma atua o mais coletiva, assim como a corrente crítica de educa o ambiental, pois a todo o momento cita a união dos membros da tribo nas decisões e luta pelos sonhos. Como exemplo, temos o trecho: “(...) essa era uma das coisas que ele [o cacique Gabriel] mais falava nas reuniões: que os índios não bebessessem, que a cachaça amolecia a vontade, da  os brancos vinham e tomavam as terras e os índios não tinham força para lutar” (KIEFER, 2007, p. 28).

Acreditamos que também aborda as estratégias de transforma o/mudança de maneira crítica, pois, mesmo depois da derrota das terras para os brancos, deixam a ideia de esperança e busca pela transforma o da realidade. Na história, quando o cacique Gabriel conta para José que perderam as terras, o menino diz: “A gente não pode parar de lutar, não  , pai?”, ao que o pai responde: “Não, José, a gente não pode parar de lutar” (KIEFER, 2007, p. 42). O último trecho do livro também se refere a valores como a esperança e simboliza a continuidade da luta e a importância do protagonismo de cada pessoa. José diz: “Fiquei contente porque eu tinha encontrado ele [o pai] e porque ele agora apoiava a sua pesada mão

no meu ombro rumo à nossa aldeia” (KIEFER, 2007, p. 43). A história termina assim, não sabemos o que acontece depois, mas acreditamos que José certamente seguiu na luta pelos ideais de seu povo. O quadro 3 sistematiza as categorias encontradas no livro para cada parâmetro de análise e um trecho ou comentário que ilustra cada categorização.

Quadro 3: Sistematização das categorias encontradas no livro *Você viu meu pai por aí?*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho ou característica
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Crítica	Entende que é complexa e historicamente determinada: “essa briga pelas terras da Reserva é muito antiga (...). Nossa briga então era com os guaranis. Mas não por causa das terras, porque elas não tinham donos, eram de todos”.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Conservacionista/ Recursista	“Branco não pode ver árvore, vai logo derrubando; não pode ver bicho, vai logo matando”. Não aparece a voz do branco.
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Crítica	A experiência estética não é muito valorizada na história, predominando outros enfoques. Percebemos na obra a tentativa de reconstrução e ressignificação dos valores éticos com a sociedade e com a natureza.
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	Naturalista	Adota uma postura que atribui a todo ser humano branco a responsabilidade pelos problemas ambientais, uma vez que geralmente se encontram distantes do meio ambiente natural.
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Crítica	“(…) essa era uma das coisas que ele [o cacique Gabriel] mais falava nas reuniões: que os índios não bebessem, que a cachaça amolecia a vontade, daí os brancos vinham e tomavam as terras e os índios não tinham força para lutar”.
6 - Estratégias de transformação/mudança	Crítica	Quando o cacique Gabriel conta para José que perderam as terras, o menino diz: “A gente não pode parar de lutar, não é, pai?”, ao que o pai responde: “Não, José, a gente não pode parar de lutar”.

4.2 Análise de *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Monteiro Costa

O livro *Catando piolhos, contando histórias* aborda as memórias da infância de um menino que fala das tradições de seu povo, a tribo Munduruku, transmitidas pela narrativa oral. Enquanto os mais velhos catavam piolhos nas crianças e faziam carinho em suas cabeças, iam contando histórias e mostrando os valores, a tradição, os hábitos e costumes da tribo. Contavam também sobre as formas de relacionamento entre os índios na aldeia e sobre a relação com o ambiente natural. O livro possui oito relatos que versam sobre

mitos, lendas dos espíritos da floresta, memórias das brincadeiras de infância. Um resumo com mais detalhes se encontra no apêndice B.

Em todo o livro podemos encontrar exemplos de relações muito próximas entre todos os seres da natureza, relações de respeito, de igualdade, em que todos são partes de um grande conjunto. Na fase da desconstrução do texto, encontramos sete trechos ilustrativos das concepções de ambiente que o livro traz, sendo esses trechos essenciais para nossas análises. Acreditamos que a vertente que predomina é a holística, uma vez que no livro é bastante relevante a perspectiva de uma “rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido” (SAUVÉ, 2005a, p. 27). Sauvé salienta que a corrente holística, diferentemente de outras correntes, não agrega proposições necessariamente homogêneas, pois algumas:

(...) estão mais centradas em preocupações de tipo psicopedagógico (apontando para o desenvolvimento global da pessoa em relação ao seu meio ambiente); outras estão ancoradas em uma verdadeira cosmologia (ou visão do mundo) em que todos os seres estão relacionados entre si, o que leva a um conhecimento “orgânico” do mundo e a um atuar participativo em e com o ambiente (2005a, p. 27).

Percebemos que o livro em questão traz uma proposição que dialoga mais com a ideia da relação entre todos os seres, como podemos notar no trecho em que o narrador indígena conta que os adultos sempre diziam essa mesma coisa para as crianças: “(...) é preciso estarmos atentos aos sinais da natureza. Ela nos revela quem somos e qual o melhor caminho a seguir” (COSTA, 2006, p. 15). A partir desse trecho também podemos perceber o entendimento da relação ser humano-natureza que o livro veicula e pensamos que pode ser classificado na corrente naturalista, pois essa corrente prevê que o ser humano deve aprender com as manifestações e fenômenos da natureza, assim como o trecho propõe. No entanto, ao considerarmos o contexto geral no qual se encontra o trecho, acreditamos que se insere melhor na corrente holística, uma vez que um dos objetivos dessa corrente é o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser interagindo com o conjunto de dimensões do meio ambiente (SAUVÉ, 2005a). Sauvé afirma que “la perspectiva holística nos invita a

repensar la relación consigo mismo, con el outro, con el medio de vida. Nos invita a repensar las relaciones de diferenciación/asociación, sociedad/naturaleza, aquí/ allá” (2006, p. 98)³¹.

O livro trata de uma história que aborda uma cultura diferente da convencional, isto é, os hábitos e modos de agir e de se relacionar de uma tribo indígena, e a história é contada por um integrante da tribo, ou seja, por quem vivenciou as experiências narradas. Portanto, já parte de uma diversidade em relação ao modo historicamente dominante de se estabelecerem as histórias: contadas comumente do ponto de vista do ser humano ocidental, branco, escolarizado³². Não há nenhum trecho que aborde claramente a diversidade, entretanto, o livro já parte da diversidade e narra suas histórias com maestria e respeito a todas as formas de vida. Por isso, percebendo-o no contexto geral, acreditamos que se insira nas correntes holística e crítica, que consideram as diversidades e percebem também as relações entre elas. Gostaríamos de ressaltar que para uma perspectiva crítica de educação ambiental, é demasiado importante que as formas de se relacionar com a natureza e a cultura não sejam tratadas de maneira hegemônica, que diversas culturas sejam apresentadas e sirvam de reflexão para a busca de uma nova racionalidade (MAULIN, 2009).

Quando tratamos de questões referentes à proposta de atuação individual ou coletiva, acreditamos que a vertente que se sobressai seja a crítica, pois podemos notar os dois tipos de atuação. Como exemplo de proposta de coletividade, temos o seguinte trecho: “Quem vive numa aldeia sabe que todos são responsáveis por tudo. Ninguém está isento de contribuir para que todos vivam bem e sejam o mais felizes possível” (COSTA, 2006, p. 10). Esses ideais de participação coletiva permeiam toda a história do livro, que fala da importância de cada um para a formação de um ser comunitário, em seu estar no mundo como indivíduo. É por isso que também ressalta a participação individual: “É importante que todos façam a sua parte, para que nosso mundo continue vivo e alegre” (p. 14). Segundo Carvalho,

Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. (...). Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das

³¹ “A perspectiva holística nos convida a repensar a relação consigo mesmo, com o outro, com o meio de vida. Nos convida a repensar as relações de diferenciação/associação, sociedade/natureza, aqui/lá”. Tradução nossa.

³² Embora, conforme já descrito no capítulo 1, este quadro tenha começado se modificar na segunda metade do século XX.

mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*³³. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar às transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas (...) (2004, p. 19).

No livro, podemos encontrar a descrição das atividades dos homens e das mulheres dentro da aldeia. A obra afirma que é papel das mulheres cuidar dos afazeres domésticos e, em um determinado momento da história – no qual todos estavam sentados ao redor do fogo aceso no centro da casa para contar o que haviam feito durante o dia – ressalta o lugar da mulher nesta atividade: “Também mamãe ouvia atentamente, embora estivesse envolvida com os afazeres domésticos, sempre acompanhada por nossas irmãs. Todas elas sabiam que deveriam assim proceder para manter a harmonia de nosso lar” (COSTA, 2006, p. 8). Aos homens cabe o seguinte papel: “Numa aldeia, é papel do homem educar o menino nas artes da caça e da pesca. É papel dele ensinar coisas práticas, que ajudarão os meninos a se tornarem úteis para a sociedade e para sua família” (p. 32).

A princípio, parece haver uma relação de poder do homem sobre a mulher nos trechos citados acima, o que não deve existir numa perspectiva crítica de educação ambiental, que adota o não sexismo como um dos aspectos para “a busca de um novo paradigma ou de outro jeito de ser para logarmos viver e sobreviver, enquanto espécie humana, neste pequeno planeta” (VIEZZER, 1995, p. 70). No entanto, no decorrer do livro percebemos que tanto o homem quanto a mulher possuem igual valor, embora sejam marcados por atribuições diferentes. Também é salientada a importância das crianças e dos idosos na vida em comunidade. Viezzer, Rodrigues e Moreira indicam que, para se evitar o sexismo, faz-se necessário “mostrar situações em que o poder e a liderança estejam distribuídos por personagens de ambos os sexos, em que tanto homens quanto mulheres se revezem nos atos heróicos, nas atitudes de defesa e relações positivas com a natureza” (1996, p. 148).

No livro não encontramos nenhuma forma direta de responsabilização pelas causas dos problemas ambientais. No entanto, pela maneira como conduz outros aspectos da história e pela predominância da vertente holística, podemos concluir que a responsabilidade pelos problemas seria de um enfoque mais racional das realidades ambientais (inserindo-se novamente na corrente holística). Nesse sentido, uma questão bastante presente neste material é a abordagem da experiência estética com a natureza, enraizada em cada ser da

³³ Grifos da autora.

comunidade. A mãe sempre dizia para o filho, com emoção: “A noite é como um véu que cobre a gente de beleza e felicidade” (COSTA, 2006, p. 07). O livro é permeado de expressões que ressaltam a essencialidade de um contato puro com a natureza. Carvalho e colaboradores (1996, p. 83) salientam que “é importante que as propostas educativas relacionadas com a temática ambiental estejam atentas para a dimensão estética da natureza e da própria ciência, para a ‘Beleza’ no trabalho de desvendar os mistérios do nosso mundo”. Com isso, acreditamos que a corrente holística também se sobressai nesse quesito, uma vez que confere bastante valor à experiência estética, ressaltando o processo criativo que pode surgir do contato com a natureza.

Com relação à experiência ética, notamos uma perspectiva ecocêntrica, que concebe todos os elementos da Terra como uma unidade. No ecocentrismo a relação dos seres humanos é estendida para além da dimensão biótica, procurando uma nova postura em relação ao solo, rochas, água e também aos processos que ocorrem nos ecossistemas. Sendo assim, categorizamos esse aspecto na corrente holística, na qual todos os seres estão relacionados entre si e com seu meio (SAUVÉ, 2005a).

Ao tratarmos do quesito das estratégias de transformação/mudança, percebemos que no decorrer da história o livro aponta que, para um atuar participativo, é necessário o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser em interação com a natureza, assim como a vertente holística postula. A história é contada permitindo ao leitor refletir sobre seus próprios conceitos, sobre suas próprias formas (e a de sua sociedade) de se relacionar com os outros seres ocasionando, até, a revisão de alguns valores.

De acordo com nossas análises, o livro em questão é um bom instrumento para se trabalhar as relações do ser humano com a natureza e entre si, refletindo sobre as diferenças nestas relações e sobre as formas como a nossa sociedade tem se relacionado. O quadro 4 traz as correntes encontradas para cada parâmetro e trechos ou comentários que subsidiam nossa categorização.

Quadro 4: Sistematização das categorias encontradas no livro *Catando piolhos, contando histórias*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho ou característica
1 - Concepção da relação ser humano-natureza	Holística	“É preciso estarmos atentos aos sinais da natureza, ela nos revela quem somos e qual o melhor caminho a seguir”.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Holística Crítica	O livro retrata a cultura e os hábitos de uma tribo indígena e, portanto, leva em conta a diversidade. Não faz relação desta cultura com outra, mas convida o leitor para refletir sobre as diferenças.
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Holística	“A noite é como um véu que cobre a gente de beleza e felicidade”. O livro concebe todos os elementos da Terra como uma unidade.
4 – Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	Holística	A responsabilidade pelos problemas seria de um enfoque mais racional das realidades ambientais.
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Crítica	“Quem vive numa aldeia sabe que todos são responsáveis por tudo. Ninguém está isento de contribuir para que todos vivam bem e sejam o mais felizes possível”; “É importante que todos façam a sua parte, para que nosso mundo continue vivo e alegre”.
6 – Estratégias de transformação/mudança	Holística	O livro aponta que para um atuar participativo é necessário o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser em interação com a natureza.

4.3 Análise de *Barco branco em mar azul*, de Werner Zotz

O livro *Barco branco em mar azul* narra as aventuras de Geraldinho, um menino que vive em uma aldeia de pescadores que é surpreendida com a chegada de um grande barco, conduzido por um senhor misterioso que conversa com o barco e com uma gaviota, seus únicos companheiros. Todos ficam curiosos para saber quem é o tal senhor e pensam que o barco é assombrado, pois o escutam conversar e não enxergam qualquer pessoa com ele. Só Geraldinho se encoraja a ir conhecer o velho senhor que, ao perceber a aproximação do menino, o chama para subir no barco e, assim, começam uma amizade. Eles passam a se ver constantemente e o velho, que se chama Tomás, vai contando muitas histórias para o menino, com o objetivo de ensiná-lo a não ter maldade no coração. Um resumo mais detalhado se encontra no apêndice C.

No processo de desconstrução do texto, encontramos cinco trechos que nos pautaram em nossa categorização. De acordo com nossas análises, neste livro predominou a vertente naturalista, embora também encontramos um exemplo de proposição da corrente

holística. Acreditamos que o tipo de relação ser humano-natureza que prevalece está mais adequado à corrente naturalista, que tem como um de seus enfoques o experiencial, no qual podemos viver na natureza e aprender com ela (SAUVÉ, 2005a). O livro todo é repleto de ideais que postulam que o ser humano é parte da natureza e que esta tem muita coisa a lhe ensinar sobre e para seus modos de vida. No entanto, percebemos que chega a ter uma visão bastante conservadora, visão essa que se origina de um ideário romântico, “onde os vínculos afetivos proporcionados pela experiência de integração da natureza, trariam bem estar e equilíbrio emocional, bem como a valorização e proteção do ambiente natural” (SILVA, 2007, p. 59).

Essa visão idílica permeia toda a história, e a partir da romantização podemos também perceber que praticamente não existe a abordagem dos aspectos sociais e culturais, pois a existência de um ambiente harmônico como o proposto e retratado não condiz com as relações do ser humano com o ambiente, que são sempre complexas. Até mesmo as relações entre os animais não humanos expostas no livro estão bastante romantizadas. Como exemplo, temos o trecho em que a gaivota Cice é presa em um viveiro e, após um tempo, consegue escapar e ter a liberdade de volta, redescobrimo um mundo no qual:

(...) não havia fome, que se houvesse, bastava mergulhar na água e pescar um peixe ou ainda procurar alguma frutinha de mato, que muito de comer havia sido espalhado pela mão de Deus. Havia alegria e havia liberdade. E não havia a lei do mais forte, que todos eram iguais. Se havia – e devia haver – um ou outro pássaro tirano, Cice nem notava, porque também para eles havia tanto o que comer, que não importunavam os mais fracos com ninharias (ZOTZ, 2005, p. 30).

Essa romantização não leva em conta que os animais são regidos por uma cadeia alimentar que os faz procurar alimentos sem se importar com “a paz e a liberdade” dos outros. E podemos até perceber uma discrepância nas afirmações do trecho, que defende a natureza como um lugar em que os animais devem respeitar e não incomodar os outros, mas ao mesmo tempo o excerto aponta que se tivesse com fome, a gaivota poderia mergulhar na água e pegar um peixe. Desse modo, parece até que a lei do mais forte, que afirma não ocorrer, vale apenas para essa ave. Espinheira (2007, p. 97) postula que

o homem é um ser que trabalha e desenvolve tecnologia, mas com tudo isso ele ainda está preso a uma cadeia alimentar que conhecemos muito bem. Na natureza é um “salve-se quem puder!” O camaleão come insetos; o sapo come insetos; a cobra

come o sapo; o cachorro não gosta de gatos; os gatos gostam de ratos e por aí vai, cada um querendo ser mais esperto do que o outro, mas de um modo disciplinado. Um pássaro pode andar entre feras e ele não é incomodado, porque as feras não se ligam a ele na cadeia alimentar.

No que concerne à experiência estética com a natureza, acreditamos que o livro também pode ser categorizado na corrente naturalista, pois confere bastante valor a essa experiência. Narra muitos episódios nos quais podemos notar a imersão dos personagens no ambiente natural, sempre valorizando essa vivência: “E desde então a gente tem passeado pelo mundo, vendo os passarinhos cantarem para a vida, vendo o mar brincar nas praias, sempre o vento batendo no rosto da gente e empurrando o Sonho Azul pra tudo que é lugar” (ZOTZ, 2005, p. 51). Percebemos que a natureza é reconhecida por seu valor intrínseco e os outros seres vivos, que não os humanos, passam a ser reconhecidos por meio de uma consideração ética. Podemos perceber no livro características da perspectiva biocêntrica, em que “a natureza assume uma importância central, não sendo mais vista como objeto, mas como sujeito” (BONOTTO; SEMPREBONE, 2010, p. 133), diferentemente do antropocentrismo. Acreditamos que esse aspecto também se insere na corrente naturalista, que reconhece o valor intrínseco da natureza, para além dos recursos que ela proporciona (SAUVÉ, 2005a).

Existem alguns trechos que nos dão indícios de que o ser humano é o responsável pelos problemas com a natureza simplesmente por ser ruim: “(...) Daí, um dia, chegou lá um homem malvado – quase todas as histórias tem um homem malvado – com espingarda debaixo do braço, dando tiro pra tudo que é lado, e em tudo que é vida” (ZOTZ, 2005, p. 51). Pensando no contexto geral da obra, percebemos que a partir da experiência sensível com a natureza é que essa maldade seria dissipada do coração do ser humano. Assim, acreditamos que também a corrente naturalista se sobressai, pois prevê que é por meio da imersão na natureza que o ser humano aprende a se relacionar com ela. Para essa corrente, que considera o meio ambiente como natureza, “na origem dos atuais problemas socioambientais existe essa lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que é importante eliminar. É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos” (SAUVÉ, 2005b, p. 317).

Acreditamos que uma proposta de atuação mais individualizada esteja presente no material, pois não aborda a questão da participação política, permanecendo no

plano da experiência sensível com a natureza. Nesse sentido, pensamos que pode ser categorizado na corrente naturalista, que prevê uma atuação mais individual. Gostaríamos de salientar que o envolvimento e a participação coletiva das pessoas “na busca de soluções para os diversos problemas ambientais com os quais nos deparamos” são considerados fundamentais para as propostas educativas relacionadas à questão ambiental (CARVALHO, L., *et. al.*, 1996).

Outro aspecto que salientamos também é a presença da corrente holística na forma como o ser humano se relaciona com os demais seres da natureza. Na história, conforme já colocado, Tomás, o velho marinheiro, fala com a gaivota e o barco, o que impressiona Geraldinho: “Os homens é que não querem parar um pouquinho pra aprender a escutar, porque a gente pode falar com todas as coisas. Com os bichos, com o mar, com os barcos, com as nuvens” (ZOTZ, 2005, p. 23). Tomás afirma ser primordial tentar entender os outros elementos da natureza. Segundo Sauvé (2005a, p. 27), a corrente holística permite “aos seres (as plantas, aos animais, as pedras, as paisagens, etc.) falar por si mesmos, com sua própria natureza, antes de encerrar essas naturezas a priori ou logo a seguir em nossas linguagens e teorias”.

Gostaríamos de ressaltar um aspecto com relação aos valores éticos que nos parece positivo, pois o livro aborda e valoriza sentimentos e atitudes de amizade, lealdade, cooperação, bondade, respeito. Bonotto e Semprebone (2010) salientam a importância e a necessidade do trabalho com valores, principalmente quando lidamos com determinadas temáticas, como a ambiental. Entendemos que a abordagem e valorização destes aspectos são fundamentais para um trabalho de sensibilização, especialmente com crianças, na busca de uma racionalidade que não seja pautada no individualismo, mas sim na coletividade, assim como pretende a vertente crítica da educação ambiental (CARVALHO, I., 2008). No quadro 5 verificamos as categorias encontradas no livro com relação aos parâmetros e os trechos ou comentários que ilustram a categorização.

Quadro 5: Sistematização das categorias encontradas no livro *Barco branco em mar azul*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho ou característica
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Naturalista Holística	O ser humano é parte de uma natureza que tem muita coisa a lhes ensinar sobre e para seus modos de vida.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	–	Não aborda a diversidade
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Naturalista	“E desde então a gente tem passeado pelo mundo, vendo os passarinhos cantarem para a vida, vendo o mar brincar nas praias, sempre o vento batendo no rosto da gente e empurrando o Sonho Azul pra tudo que é lugar”. Com relação aos valores éticos, assume uma perspectiva biocêntrica.
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	Naturalista	“Daí, um dia, chegou lá um homem malvado – quase todas as histórias tem um homem malvado – com espingarda debaixo do braço, dando tiro pra tudo que é lado, e em tudo que é vida”.
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Naturalista	Uma proposta de atuação mais individualizada esteja presente no material, que permanece no plano da experiência sensível com a natureza.
6 - Estratégias de transformação/mudança	Naturalista	Fica no plano da experiência sensível com a natureza, sendo que é a partir dessa experiência que se pode transformar, adquirindo bondade no coração.

4.4 Análise de *Cantarim de cantará*, de Sylvia Orthof

O livro *Cantarim de cantará* é um texto teatral que utiliza as aves como símbolos e personagens centrais. Uma Pomba-Rolinha protagoniza a história, passando por situações bastante envolventes: algumas tristes e outras alegres. Primeiro, a ventania leva seu ninho embora, deixando-a sem casa para morar. Depois, um Urubu Carcará aparece e engana a Pomba-Rolinha, oferecendo a ela uma casa forte, que na verdade é uma gaiola. Quando consegue se livrar da gaiola e arruma outro lugar para morar, surgem os pássaros de fogo e incendeiam a casa nova. Mas a Pomba-Rolinha é bastante corajosa e a esperança surge para a construção de um novo lar. Aparecem a lua, estrelas, borboletas para auxiliar na transformação de uma nova vida para a Pomba-Rolinha. Até que chega a hora dela “sonhar para sempre”, em um ritual bastante encantado. No entanto, os outros passarinhos encontram um símbolo de renovação após a morte da Pomba-Rolinha: um ovo, de onde um novo passarinho nascerá. Um resumo com mais detalhes pode ser encontrado no apêndice D.

No processo de desconstrução do texto, encontramos seis trechos que nos ofereceram aporte para a categorização. Notamos a presença das correntes naturalista, moral/ética e crítica, prevalecendo a primeira dessas. Em determinada parte da história, o Urubu Carcará enganou e prendeu a Pomba-Rolinha na gaiola, mas não fez isso por maldade, fez porque acreditava que seria melhor para ela, pois havia perdido seu ninho: “E agora encontrei alguém que comprou a casa de Pomba-Rolinha, com a Pomba-Rolinha dentro... de modo que Pomba-Rolinha tem casa de graça e alimentação também. E ainda ganhei um dinheirinho! Todo mundo está feliz!” (ORTHOF, 2007, p. 28). Os outros pássaros, porém, dizem que ninguém estava feliz: “Um incêndio... é terrível... Uma doença... é terrível... Mas nada é mais terrível do que uma gaiola para nossas asas!” (p. 25). O Urubu reflete sobre suas atitudes e pensa em seus valores: “Eu também tenho asas de voar. A Rolinha tem asas, eu tenho asas... prendi um pássaro? Eu também sou pássaro, o que será que fiz?” (p. 29). Acreditamos que estes trechos do livro estão inseridos na corrente moral/ética porque colocam em questão um conjunto de valores. Sauvé (2005a) salienta que, nesta corrente, não devemos somente saber analisar os valores dos outros, mas também esclarecer os nossos próprios em relação ao nosso próprio atuar.

O livro ainda nos permite pensar sobre as possibilidades de transformação, uma vez que diz que todos têm o direito de mudar, que as pessoas e as coisas não estão acabadas em si mesmas. O Urubu Carcará esclarece seus valores e pensa em uma mudança: “Tenho asas, como a Pomba-Rola... e gosto de voar! (...) Ei, gente de asas... posso falar? Um urubu pode mudar?” (ORTHOF, 2007, p. 30).

Neste livro, os personagens não são seres humanos, mas sentem, falam, agem como se fossem. Temos aqui um caso de antropomorfismo, que   quando valorizamos espécies, por exemplo, animais (pássaros, cães, formigas etc.) a partir de características humanas, ou quando consideramos essas demais espécies como os próprios seres humanos (SANTOS, 2009). Gostaríamos de salientar o importante papel que a fantasia representa na vida da criança, mas atentamos para o fato de que as representações construídas na infância podem permanecer por toda a vida adulta. Anderson e Henderson (2005) argumentam que muitas vezes as falsas representações nos são introjetadas de tal maneira que quando nos deparamos com animais reais, nos decepcionamos por não encontrar neles as características que construímos por meio de filmes, livros, desenhos: “  fácil ver porque as crianças adoram

os animais encontrados nas narrativas infantis. Estes animais representam os personagens arquetípicos – os vilões desprezíveis, as grandes heroínas e os heróis. Eles são os personagens que prendem os corações”³⁴ (ANDERSON; HENDERSON, 2005, p. 300). No livro *Cantarim de cantará* os personagens principais são pássaros, representados por uma pomba-rolinha, que é o passarinho frágil e dominado, e por um urubu, que é mais forte e astuto. A princípio, podemos questionar estes estereótipos, mas o próprio livro se encarrega de desconstruir essa imagem, uma vez que o urubu percebe seus erros e muda no final.

Os seres humanos não estão presentes na história, mas podemos relacioná-los com os animais não humanos que aparecem. Sendo assim, acreditamos que a relação ser humano - natureza proposta no livro se aproxima da corrente moral/ética, pois desenvolve alguns valores ambientais de ordem ética, como por exemplo, a captura de animais. No contexto geral do livro, percebemos uma preocupação em sensibilizar para as questões de respeito aos animais, representados na história pelos passarinhos, de maneira que estejam livres e possam exercer sua atividade de voar: “(...) mil passarinhos perdem seus ninhos por terem asas engaioladas... no breve tempo de um dia incerto deixem aberto o que é trancado” (ORTHOFF, 2007, p. 50).

As diversidades sociais, culturais e naturais não são abordadas de maneira explícita na história, mas podemos perceber alguns elementos que nos dão a dimensão dessa abordagem. O próprio gênero textual adotado (teatral) já se diferencia da maioria dos livros que encontramos nas escolas. As músicas são bastante variadas (ciranda nordestina, cantiga de folclore mineiro) e há um ritual de candomblé para a chegada da Dindinha Lua Saravá. Ao final da história, forma-se uma espécie de presépio com o ovo da Pomba-Rolinha ao centro, e cada personagem leva um presente para o ovo. Este momento é inspirado na obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Pensando no contexto geral do livro, categorizamos o parâmetro das diversidades na corrente moral/ética, pois agrega diversos aspectos para abordar alguns valores.

A experiência estética com a natureza é abordada principalmente por meio dos personagens, que são pássaros, vento, sol, lua, milho, estrelas, borboleta. O/a leitor/a acaba criando uma imagem e um vínculo de afeto com esses elementos. Acreditamos que no

³⁴ Tradução nossa. Texto original: *It is easy to see why children love the animals found in children's narratives. These animals represent the archetypal characters—the despicable villains, the great heroines, and heroes.*

decorrer da história, com relação à experiência estética, a corrente naturalista prevalece, pois a todo o momento tenta sensibilizar-nos para o sofrimento da Pomba-Rolinha, personagem central que, conforme já enunciado, passa por muitas dificuldades. Acabamos criando uma relação de afeto com ela, e essa experiência afetiva com os elementos da natureza é colocada por Sauvé (2005a) na corrente naturalista, que concebe o meio ambiente enquanto natureza. A autora ainda salienta que “esse   o ambiente original e ‘puro’ do qual os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a se relacionar para enriquecer a qualidade de ‘ser’” (SAUVÉ, 1997, p. 73). Com rela o   experiência  tica, também a corrente naturalista se sobressai, uma vez que notamos uma abordagem biocêntrica no livro. O ser humano não   o centro das preocupa es e outros seres adquirem papel central. No biocentrismo, encontramos a defesa de uma “necessidade de mudança nos valores humanos e nos estilos de vida, considerando-se, exclusivamente e acima de tudo, a conserva o do meio ambiente” (BONOTTO; SEMPREBONE, 2010, p. 133).

Os problemas e conflitos que aparecem na história, gerados por conta da Pomba-Rolinha perder sua casa, são resultantes de algumas a es: primeiro, a do vento, que leva embora seu ninho. Depois, o Urubu Carcará aparece para engan -la e prendê-la em uma gaiola, que   vendida para alguém. Por último, os pássaros de fogo incendeiam a nova casa da Pomba-Rolinha. Não há a presença do ser humano na história, mas podemos perceber que estão representados metaforicamente pelo Urubu, por meio da venda de animais, e pelos pássaros de fogo: “Nós somos de fogo e fazemos a guerra, queimamos os ninhos que existem na terra! Guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, z ! Nós somos de fogo viemos guerrear, tira, bota, deixa todo o fogo queimar” (ORTHOF, 2007, p. 37). Sendo assim, categorizamos a responsabiliza o pelas causas dos problemas ambientais na corrente naturalista, que v  as características de um humano, quando dissociado da natureza, como causador dos problemas ambientais.

No que concerne   proposta de atua o, acreditamos que o livro também pode ser categorizado na corrente naturalista, já que propõe uma atua o mais individual, para que cada um tenha a sua experiência sensível. Há um trecho em que a Borboleta Azul diz para a Pomba-Rolinha: “Cada pessoa, borboleta ou passarinho, tem que encontrar, dentro de si, o seu caminho!” (ORTHOF, 2007, p 40). Percebemos, no entanto, que em muitas ocasiões os pássaros e outros personagens da história se solidarizam, ajudando a Pomba-Rolinha em suas

dificuldades. Notamos aqui também uma proposta de atuação coletiva, o que nos leva a categorizá-la também na corrente crítica, que propõe valores de coletividade e cooperação.

Acreditamos que as estratégias de transformação/mudança se aproximam mais da corrente naturalista, que propõe uma experiência sensível e afetiva. No livro, ficam claras as propostas de recomeço, renovação, esperança, sempre permeadas de experiências afetivas e estéticas entre os elementos da natureza. Como exemplo temos o trecho em que os pássaros, depois da morte da Pomba-Rolinha, avistam o ovo que ela deixou: “É um ovo! É um ovo de Pomba-Rolinha! Deste ovo sairá muita coisa de novo! Nascerá novo sol e novo milharal! Nascerá nova Pomba-Rolinha passarinha!” (ORTHOFF, 2007, p. 52). O livro sensibiliza os leitores e leitoras para uma questão essencial que fundamenta sua história, que é a liberdade de voar dos pássaros e a interrupção do vôo: “Cuidado com as chaves! Não façam da vida-pássaro uma gaiola!” (p. 50). No quadro 6 estão sistematizadas as categorias encontradas no livro, de acordo com os parâmetros elencados e trechos ou comentários que subsidiam a categorização.

Quadro 6: Sistematização das categorias encontradas no livro *Cantarim de cantará*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho ou característica
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Moral / Ética	“Mil passarinhos perdem seus ninhos por terem asas engaioladas... no breve tempo de um dia incerto deixem aberto o que é trancado”.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Moral / Ética	Agrega diferentes aspectos para demonstrar alguns valores.
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Naturalista	O leitor acaba criando uma imagem e um vínculo de afeto com os elementos da natureza. Outros seres, que não os humanos, adquirem papel central.
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	Naturalista	Não há a presença do ser humano na história, mas podemos perceber que estão representados metaforicamente pelo Urubu, por meio da venda de animais, e pelos pássaros de fogo.
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Naturalista Crítica	“Cada pessoa, borboleta ou passarinho, tem que encontrar, dentro de si, o seu caminho!”. Percebemos também que a todo momento os pássaros e outros personagens da história estão se solidarizando, ajudando a Pomba-Rolinha em suas dificuldades.
6 - Estratégias de transformação/mudança	Naturalista	“É um ovo! É um ovo de Pomba-Rolinha! Deste ovo sairá muita coisa de novo! Nascerá novo sol e novo milharal! Nascerá nova Pomba-Rolinha passarinha!”.

4.5 Análise de *Asas brancas*, de Carlos Queiroz Telles

O livro *Asas Brancas*³⁵ narra as aventuras de Zeca, um menino que mora na cidade grande e é convidado por seu amigo Nelsinho para passar as férias em uma fazenda localizada no Pantanal. A fazenda é dos tios de Nelsinho e lá ainda encontram com a prima Daniela. Juntas, as três crianças passarão por muitas descobertas, principalmente Zeca, que nunca havia estado tão perto de tantos bichos, de tantas árvores, de tantos perigos. Na fazenda não havia luz elétrica e ele tem que enfrentar seu medo de escuro. Passa a noite ouvindo barulhos no telhado que não o deixam dormir, anda a cavalo, se depara com cobras, lobos-guará, e até uma provável onça. No fim da viagem, descobre que os ruídos apavorantes que ouvia no telhado, à noite, advinham de um bando de corujas de asas brancas, que depois se tornam suas protetoras. Todas essas aventuras fazem com que Zeca se torne cada vez mais autoconfiante e corajoso. Um resumo com mais detalhes se encontra no apêndice E.

Desconstruímos o texto em oito trechos que versam majoritariamente sobre o deslumbramento do menino da cidade ao conhecer uma fazenda no Pantanal e sobre sua imersão no ambiente natural. Notamos a predominância da corrente naturalista em praticamente todo o livro, que nos dá bons exemplos do tipo de relação com a natureza que essa corrente propõe.

Logo no início da história, Zeca se apresenta dizendo: “Tenho dez anos, nasci e sempre morei em São Paulo. Sou um bicho de cidade grande, criado em apartamento, acostumado com trânsito, barulho e poluição” (TELLES, 1993, p. 06). Quando é convidado para passar uma semana de férias na fazenda no Mato Grosso do Sul, complementa: “Depois de três semanas zanzando de bicicleta pelo bairro, assistindo televisão e jogando videogame, só a idéia de sair de São Paulo já é uma festa” (p. 07). Ao chegar à fazenda, Zeca admira o ambiente de seu entorno: “Um pôr-do-sol vermelhão enchia o céu. Coisa linda! Fiquei besta com tamanha imensidão. Eu, menino da cidade, acostumado com asfalto, fatias de céu e cor de poluição...” (p. 10). Podemos perceber em todo o livro que Zeca passa por momentos não só de contemplação ao ambiente natural como também de imersão e vivência nesse ambiente.

³⁵ Tivemos acesso somente à 1ª edição do livro, pois na biblioteca da escola em que coletamos nosso material, ele se encontrava indisponível. Essa versão data do ano de 1993, diferentemente da indicada pelo PNBE 2008.

Na corrente naturalista, o ser humano, quando imerso na natureza, aprende a se relacionar com ela. (SAUVÉ, 2005a). Na história, Zeca conheceu coisas bastante diferentes do que era habitual em sua vida e se inseriu verdadeiramente no ambiente natural. Conta que ao voltar das férias chegou a São Paulo “com cara de caboclo e alma de pantaneiro” (TELLES, 1993, p. 45).

O livro aborda as diversidades na medida em que descreve modos de vida completamente diferentes: o do menino da cidade e o da menina da fazenda. Mostra-nos um modo de vida diferente daquele com o qual a maioria de nós (que vivemos nos centros urbanos) está acostumada, repleto de experiências bastante íntimas com o ambiente natural. Desse modo, e analisando o contexto geral da história, percebemos que esse aspecto se insere na corrente naturalista.

Por toda a obra podemos notar exemplos da experiência estética com a natureza. Acreditamos que, nesse caso, essa experiência pode ser categorizada na corrente naturalista, que valoriza bastante o contato com o ambiente natural em uma perspectiva de contemplação, de imersão. Em sua primeira noite na fazenda, Zeca conta que a noite estava incrível. “Estrelas, milhares de estrelas, milhões de estrelas! Eu nunca tinha visto nada igual. Estiquei o corpo no gramado junto à varanda e mergulhei de cabeça naquele céu sem fundo. Depois fechei os olhos e senti que a terra, nas minhas costas, girava no espaço” (TELLES, 1993, p. 12). Outros trechos com exemplos da experiência estética também podem ser encontrados, como o que segue.

Deslumbramento! Eu nunca tinha visto uma árvore tão grande na vida! À medida que a gente se aproximava, ela parecia ficar cada vez maior. (...) Mágica pura! Era como se a gente estivesse dentro de uma enorme igreja verde. A luz filtrava pelos vitrais das folhas e os raios giravam quando o vento agitava os galhos mais altos. (...) Eu, menino da cidade, criado entre paredes e muros, entre pedras e vidros, estava muito emocionado com aquela caverna tão antiga e tão pura. (...) A força da árvore que passava pelas raízes entrou no meu coração. (...) Tudo parecia um grande e único pulmão. Eu nunca tinha estado tão dentro da vida (...) (p. 24).

A partir deste trecho, também podemos categorizar a experiência estética na corrente holística, para a qual, segundo Sauvé (2005a, p. 27), “se escutamos a linguagem das coisas, se aprendemos a trabalhar de maneira criativa em colaboração com as forças criativas do meio ambiente, podemos criar paisagens nas quais os elementos (...) se desenvolvem e se harmonizam como em um jardim”. Com relação à experiência ética, acreditamos que a

corrente naturalista predomina e percebemos uma perspectiva biocêntrica, na qual “o mundo natural tem direitos idênticos ao ser humano” (DIEGUES, 2004, p. 53), que não tem domínio sobre os demais seres, fazendo surgir uma relação de respeito para com os mesmos.

Não encontramos nenhum trecho que pudéssemos utilizar para categorizar a responsabilização pelas causas dos problemas ambientais. O livro parece não abordar essa dimensão. Quanto às propostas de atuação, acreditamos que se inserem mais na corrente naturalista, pois são pautadas na experiência sensível de cada pessoa, quando integrada à natureza. De acordo com Sauvé (2005b, p. 317) a educa o ambiental que considera o meio ambiente enquanto natureza, assim como a corrente naturalista, nos leva a explorar “os vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos”. Contando sobre uma de suas aventuras no galope de um cavalo, Zeca diz:

(...) um novo tipo de silêncio me envolveu. Silêncio da minha solidão compartilhada com o mundo. Só o barulho das patas do animal batendo no chão e da nossa respira o ofegante. As  rvores passavam por nós como ilhas. Piloto, marinheiro, pirata sem bandeira! Uma enorme vontade de chorar subiu no fundo do peito. Choro da alegria de sentir como pode ser bom ser gente... (TELLES, 1993, p. 38).

As estratégias de transforma o/mudança também podem ser categorizadas na corrente naturalista que, conforme já colocado, acredita que a vivência e a imersão no ambiente natural proporcionam aprendizagens (SAUVÉ, 2005a). Encontramos o seguinte trecho: “Na Fazenda Paraíso eu aprendi mais sobre a vida do que em todos os meus anos de cidade grande. Passeios a cavalo, banhos de riacho, noites estreladas. Todos os medos sumiram e, ao fim de uma semana, eu também me sentia um bicho integrado naquela paisagem” (TELLES, 1993, p. 35). Podemos perceber a ocorrência do que Mendonça (2007, p. 120) denomina de “aprendizado vivencial”, uma vez que:

(...) as vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois   seu próprio corpo que vai produzir conhecimento. Para realizar as vivências   preciso estar presente, sensível aos sinais de seu corpo, perceptivo ao que está acontecendo nos ambientes externo e interno, dando menos espaço às ideias e aos pensamentos e emo es difusos e esparsos que normalmente costumamos ter.

O livro apresenta muitas oportunidades para percebermos como se deu a inserção de uma criança acostumada com um ambiente urbano em um meio bastante diferente, que é o de uma fazenda. A falta de proximidade com diversos elementos naturais causada pelo modo de vida na cidade causa admiração, espanto, contentamento, sensações que poderiam ser experimentadas não somente quando nos afastamos do ambiente urbano, pois as escolas, por exemplo, poderiam nos oferecer essas oportunidades desde a educação infantil. No entanto, Tiriba (2007, p. 220) ressalta que,

(...) observando o modo de funcionamento de creches e pré-escolas, em centros urbanos e até mesmo em zonas rurais, podemos perceber que as crianças estão emparedadas: são mantidas, a maior parte do tempo, em espaços fechados, as rotinas não contemplam suas necessidades e desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Raramente de pés descalços, nas áreas externas brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento ou brita; e só se aproximam da água para beber e lavar mãos e rostos.

Por meio das sensações que Zeca descreve, remetemo-nos à falta que faz uma maior aproximação, desde cedo – ou desde sempre – com o ambiente natural. No quadro 7 temos a sistematização das categorias encontradas no livro, de acordo com os parâmetros utilizados e os trechos ou características que embasam nossa categorização.

Quadro 7: Sistematização das categorias encontradas no livro *Asas Brancas*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Naturalista	Zeca passa por momentos não só de contemplação ao ambiente natural como também de imersão e vivência nesse ambiente.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Naturalista	O livro aborda as diversidades na medida em que descreve modos de vida completamente diferentes: o do menino da cidade e o da menina da fazenda.
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Naturalista Holística	“A força da árvore que passava pelas raízes entrou no meu coração. (...) Tudo parecia um grande e único pulmão. Eu nunca tinha estado tão dentro da vida”. O ser humano não tem domínio sobre os demais seres, fazendo surgir uma relação de respeito.
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	–	Não aborda essa dimensão
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Naturalista	“Só o barulho das patas do animal batendo no chão e da nossa respiração ofegante. As árvores passavam por nós como ilhas. (...) Uma enorme vontade de chorar subiu no fundo do peito. Choro da alegria de sentir como pode ser bom ser gente”.
6 - Estratégias de transformação/mudança	Naturalista	“Na Fazenda Paraíso eu aprendi mais sobre a vida do que em todos os meus anos de cidade grande. Passeios a cavalo, banhos de riacho, noites estreladas. Todos os medos sumiram e, ao fim de uma semana, eu também me sentia um bicho integrado naquela paisagem”.

4.6 Análise de *Da utilidade dos animais*, de Carlos Drummond de Andrade

Da utilidade dos animais não é um livro, como todos os outros que analisamos. Trata-se de uma crônica do poeta Carlos Drummond de Andrade inserida no livro *Vó caiu na piscina*, que reúne textos em prosa desse mesmo autor. Na crônica, temos como cenário uma sala de aula toda enfeitada com figuras de diversos animais, em que a professora ensina sobre cada um deles para os/as estudantes, sublinhando suas características e afirmando que é preciso amá-los. Entretanto, as características dos animais são dadas a partir da sua utilidade, ou seja, do que eles podem “oferecer” ao ser humano. Um resumo mais detalhado se encontra no apêndice F.

Esse texto, diferentemente dos outros livros analisados, não foi desconstruído em partes, pois consideramos que a crônica toda representa um único trecho. Conforme veremos a seguir, constatamos o predomínio de duas correntes – a crítica e a moral/ética – que aparecem no decorrer de todo o texto.

Com a leitura, fica-nos clara a denúncia de uma visão bastante utilitarista da natureza. No texto, o autor compôs ironicamente diálogos que nos levam a pensar sobre a nossa relação com os demais animais. Durante toda a história, a professora expõe aos estudantes as características dos animais que são úteis aos seres humanos, dando corpo a uma visão conservacionista/recursista, que concebe a natureza como algo externo ao ser humano, ou seja, como recurso. Sachs (2000³⁶, citado por SAUVÉ, 2005a, p. 21), afirma que “um recurso é uma coisa que não cumpre seu fim senão quando é transformada em outra coisa: seu valor próprio se volatiliza ante a pretensão de interesses superiores”. No texto, a professora utiliza bastante os seguintes termos: úteis, nos ajuda, fornece, serve, presta serviço. Tudo para expressar “o bem” que os animais fazem a nós, assim como podemos notar no seguinte trecho: “Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando na carne. Canguru é utilíssimo” (ANDRADE, 2003, p. 10).

Apesar de apresentar uma visão utilitarista da natureza, consideramos que as vertentes crítica e moral/ética se sobressaem, pois entendemos o texto como uma denúncia a uma forma de viver e se relacionar com os elementos bióticos e abióticos. Acreditamos que o texto deva ser analisado a partir da crítica feita pelo autor, que permeia todo o episódio narrado e fica clara principalmente nas intervenções dos estudantes às explicações da professora sobre a utilidade dos animais. Na vertente crítica, as relações de poder e os valores dominantes são denunciados objetivando-se a transformação de realidades. Já a moral/ética procura desenvolver um sistema ético, considerado como fundamento das relações com o meio ambiente (SAUVÉ, 2005a).

Percebemos, nessa crônica, que muitos animais são citados quando a professora expõe para os estudantes a utilidade deles. São animais que estão presentes em figuras coladas na parede da sala de aula. Entretanto, são bichos que não pertencem à nossa fauna, como por exemplo, iaque, texugo, canguru, zebra, girafa, rinoceronte. Acreditamos na importância de se apresentar conhecimentos e conteúdos referentes a outras localidades e culturas para as crianças, mas não devemos nos esquecer que o trabalho com referências mais familiares pode auxiliar no aprendizado: “É fato que o trabalho com a realidade mais próxima possui a qualidade de oferecer um universo acessível e conhecido e, por isso,

³⁶ Embora no corpo do texto da obra de Sauvé (2005a) conste a citação de Sachs (2000), na bibliografia da mesma consta somente a referência seguinte: SACHS, W.; ESTEVA, G. Des ruines du développement. Montreal: Écosociété, 1996.

possível de ser campo de aplicação do conhecimento. Dessa forma ele se torna essencial para o exercício da participação” (BRASIL, 2001, p. 78). Mais uma vez, o autor tece uma crítica com relação a este tipo de abordagem, pois, embora sejam apresentados aos estudantes animais diferentes, percebemos que se trata de uma prática descontextualizada.

Segundo Santos (2009, p. 64), é muito comum a abordagem em sala de aula de “um conjunto de conhecimentos no qual a natureza é destituída de valores que não os utilitários. As entidades não humanas, como plantas e animais, são entendidas apenas do ponto de vista de sua adequação às necessidades humanas”. No texto analisado encontramos um exemplo desse utilitarismo e podemos compreender que, no que concerne à abordagem dos aspectos éticos e estéticos, a vertente moral/ética se sobressai, uma vez que considera apropriada a análise de diferentes correntes éticas como escolhas possíveis, tais como o antropocentrismo, o biocentrismo, o ecocentrismo (SAUVÉ, 2005a). O autor do texto nos coloca defronte a uma situação que desperta um olhar crítico perante a essa adoção de valores utilitaristas, que reconhece a natureza e todos os elementos que a constituem como recursos, valorizados de acordo com as necessidades humanas (SANTOS, 2009). Podemos notar esse aspecto utilitarista no seguinte trecho: “Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?” (ANDRADE, 2003, p. 10).

Com relação aos valores éticos, percebemos uma perspectiva antropocêntrica, que coloca o ser humano como o mais importante dos seres vivos e não vivos, agregando aspectos de superioridade e domínio em relação aos animais não humanos:

(...) la naturaleza es vista como un recurso al servicio de la especie humana, de interés en la medida que la vida humana depende de ella. Constituye una visión antropocéntrica de la vida, que desde una posición reduccionista justifica una explotación humana maximizada de la naturaleza y que establece el concepto de dominio de la especie humana sobre la misma (BONIL *et al*, 2004, p. 10)

Como exemplo, temos o seguinte trecho: “A tartaruga marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma delícia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa...” (ANDRADE, 2003, p. 12). Grün (2001, p. 46) afirma que a ética antropocêntrica presente em nossa sociedade tem sido

uma das principais causas da crise ambiental e um reforço para “o pensamento de que humanos são separados da natureza; não só separados, mas donos dela”.

No texto não encontramos nenhum trecho que pudesse se relacionar mais diretamente aos parâmetros “responsabilização pelas causas dos problemas ambientais”, “proposta de atuação mais individual ou coletiva” e “estratégias de transformação/mudança”. Ou seja, a abordagem destes parâmetros exige do/a professor/a um posicionamento e preparo didático-pedagógico que o/a possibilite ir além do colocado no texto, no que tange à crítica acerca do *modus operandi* atual. Acreditamos que o trabalho com esse texto em sala de aula poderia suscitar reflexões a respeito da visão antropocêntrica e da visão utilitarista do ser humano em relação aos outros animais. Percebemos, no texto, que os/as estudantes fazem muitas perguntas para a professora, sempre parecendo contestar a contradição que ela cria ao afirmar que precisamos amar, proteger e respeitar os animais, mas aproveitar cada item que eles podem “nos oferecer”: o pelo, o couro, o chifre, a gordura, a carne, os ovos. Ao final do texto, a professora diz: “(...) Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?”. Ao que o estudante responde: “Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos” (ANDRADE, 2003, p. 12). Esses aspectos poderiam ser trabalhados com as crianças, que percebem a ironia do autor ao tecer uma crítica à concepção utilitarista da natureza. No quadro 8 encontramos a sistematização das categorias percebidas no texto, de acordo com os parâmetros elencados e exemplos que ilustram a categorização.

Quadro 8: Sistematização das categorias encontradas no texto *Da utilidade dos animais*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho ou característica
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Crítica	O autor tece uma crítica às relações de poder e valores dominantes no que concerne à relação do ser humano com a natureza.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Crítica	Percebemos uma crítica à apresentação feita aos estudantes somente de animais exóticos, que não pertencem a nossa fauna, o que configura uma prática descontextualizada.
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Moral/ ética	Abordagem de uma ética antropocêntrica, permitindo a análise desse tipo de relação com a natureza.
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	–	Não aborda essa dimensão
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	–	Não aborda essa dimensão
6 - Estratégias de transformação/mudança	–	Não aborda essa dimensão

4.7 Análise de *Patativa do Assaré*, o poeta passarinho, de Fabiano dos Santos.

O livro *Patativa do Assaré, o poeta passarinho* conta a história do poeta Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, desde seu nascimento, em Assaré, no estado do Ceará, passando pela infância, época em que o menino conheceu a poesia e se encantou com a beleza das palavras, até a vida adulta, quando se tornou reconhecido pelos seus versos e rimas. A biografia de Patativa é narrada de maneira poética e repleta de exemplos que ilustram o modo de vida sertanejo. Gostaríamos de salientar que neste livro a história não gira em torno da relação ser humano-natureza, pois somente alguns trechos abordam especificamente essa relação. No entanto, são trechos bastante significativos que fazem essa dimensão transparecer mesmo quando se fala de outros assuntos. Um resumo com mais detalhes se encontra no apêndice G.

No livro³⁷ encontramos quatro trechos que servirão de base para nossa categorização. Os trechos abordam a relação do poeta com a terra onde vivia, com os animais que a habitavam, sugerindo uma relação de bastante carinho e respeito. Notamos a ocorrência

³⁷ O livro apresenta também algumas poesias de Patativa, demonstrando seu modo particular de descrever as coisas do sertão, mas optamos por não analisar essas poesias, pois acreditamos que seria necessário um trabalho específico para tal.

das correntes naturalista e crítica. Podemos verificar um exemplo do tipo de concepção da relação ser humano-natureza que o livro traz, no trecho “Foi no trato com a terra que o menino aprendeu a ouvir a natureza. Escutava o canto dos pássaros, um prelúdio de chuva e o som quase silencioso de um pé de feijão crescendo” (SANTOS, 2008, p. 08). Acreditamos que a corrente naturalista se sobressai nesse parâmetro, uma vez que ela tem como um de seus enfoques o experiencial, onde se vive na natureza e se aprende com ela (SAUVÉ, 2005a). Logo no início do livro, em uma apresentação feita por Gilmar de Carvalho³⁸, lemos que “o menino criado no chão da Serra de Santana, livre como uma patativa, aprendeu todos os mistérios da natureza” e podemos perceber que a relação de aprendizado com a terra em que vivia se faz presente em vários momentos do livro. É uma relação de aprendizagem, “respeitando a natureza e os outros homens e mulheres que estão aqui neste mesmo barco, fazendo esta mesma viagem, lutando por um mundo melhor e mais justo”³⁹.

O livro trata da vida e obra de um autor que escreve de maneira diversa da norma culta da língua portuguesa⁴⁰, uma vez que a força da poesia de Patativa vem da sua oralidade, refletindo a maneira de falar do sertanejo nordestino. Reflete também uma cultura e um modo de vida que são diferentes do que costumamos ter como padrão em nossas escolas (inseridas nos centros urbanos). Nesse sentido, acreditamos que na consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais, o livro se insere na corrente crítica, que considera as diversidades e pretende que os valores dominantes sejam questionados (SAUVÉ, 2005a). Um exemplo da maneira diferente de ver o mundo refere-se à percepção e medida do tempo, distinta da que costumamos utilizar: “Quando ficou meninote, Antônio foi para escola. Coisa de pouco tempo, coisa de seis luas cheias” (SANTOS, 2008, p. 10).

Com relação à abordagem da experiência ética, acreditamos que não há a valorização do ser humano sobre os demais seres vivos e não vivos e tampouco desses outros seres perante o ser humano. Leis e D’Amato (1995⁴¹, citados por BONOTTO;

³⁸ Escritor e professor da Universidade Federal do Ceará. Pesquisa em: http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Gilmar+de+Carvalho<r=g&id_perso=870. Acesso em 12/01/11.

³⁹ Trecho da apresentação feita por Gilmar de Carvalho, na página 03.

⁴⁰ Gostaríamos de ressaltar que Patativa do Assaré também escreveu alguns poemas na norma culta e convencional da língua portuguesa.

⁴¹ LEIS, H. R.; D’AMATO, J. L. O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

SEMPREBONE, 2010, p. 133) salientam que assim como o antropocentrismo assume uma posição radical ao exaltar a espécie humana como o centro de todas as coisas, outras proposições também se valem de radicalismos e acabam por colocar o ser humano fora da natureza, ou seja, “muda-se a forma como são encarados o ser humano e a natureza, mas permanece a relação de domínio e separação entre eles”. Percebemos que no livro não há radicalismos, cada ser é respeitado em seu nível de existência. Até mesmo a seca que castigava o sertão onde Patativa cresceu é vista com certo respeito, assim como podemos notar no trecho que descreve um aspecto da infância do poeta: “desde cedo ajudava a família. Aprendendo a cultivar a esperança debaixo de um céu sem nuvens. Esperando a chuva como quem espera um presente sagrado. Cavando a terra e lançando sementes na fé de colher o feijão nosso de cada dia” (SANTOS, 2008, p. 08).

Pensando na experiência estética com a natureza, notamos que a história é narrada de maneira a nos envolver com o jeito como Patativa se relacionava com os outros seres – pássaros, pessoas, plantas – e com a beleza como são descritos vários episódios da vida do poeta: “o menino nasceu numa serra no meio do sertão do Ceará. A serra de Santana, no Assaré. Uma serra que se pintava de verde no tempo de chuva e ficava a maior boniteza do mundo” (SANTOS, 2008, p. 04). Nesse sentido, acreditamos que a corrente naturalista se sobressai, uma vez que ela valoriza a experiência estética tanto pela imersão no ambiente natural quanto pela contemplação por meio dos diversos sentidos (SAUVÉ, 2005a), buscando outros meios sensíveis, como por exemplo, um livro. Marin (2006, p. 278) nos lembra que:

(...) educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades, capacidades imagética e criadora e, ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano. (...) a educação estética, hoje tão minimizada na educação formal, é, mais que um instrumento, uma urgência para o processo educativo.

No livro, não encontramos nenhum trecho para subsidiar a categorização dos parâmetros “responsabilização pelas causas dos problemas ambientais”, “estratégias de transformação/mudança” e “proposta de atuação mais individual ou coletiva”. Entretanto, acreditamos que podemos categorizar esse último parâmetro na corrente crítica, pois apesar de o livro não o abordar especificamente, temos o seguinte trecho que, ao falar dos versos de Patativa, nos serve de exemplo: “uma poesia que celebrava o amor, a natureza, a justiça, a

igualdade, a fraternidade, a liberdade, o sonho, a esperança e a luta por um mundo melhor” (SANTOS, 2008, p. 28). A corrente crítica, ao propor valores como a coletividade e a cooperação (SAUVÉ, 2005a), também se fundamenta nos ideais celebrados na poesia de Patativa do Assaré. No quadro 9 estão sistematizadas as categorias encontradas no livro, relacionadas aos parâmetros elencados e os trechos ou características que subsidiaram a categorização.

Quadro 9: Sistematização das categorias encontradas no livro *Patativa do Assaré, o poeta passarinho*, com os parâmetros utilizados para análise, a corrente predominante e um trecho ou comentário ilustrativo da obra.

Parâmetros	Categoria (Tendências)	Trecho ou característica
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Naturalista	“Foi no trato com a terra que o menino aprendeu a ouvir a natureza. Escutava o canto dos pássaros, um prelúdio de chuva e o som quase silencioso de um pé de feijão crescendo”.
2 - Consideração acerca das diversidades sociais, culturais e naturais	Crítica	“Quando ficou meninote, Antônio foi para escola. Coisa de pouco tempo, coisa de seis luas cheias”.
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Naturalista	“O menino nasceu numa serra no meio do sertão do Ceará. A serra de Santana, no Assaré. Uma serra que se pintava de verde no tempo de chuva e ficava a maior boniteza do mundo”.
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	–	Não aborda essa dimensão
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Crítica	“Uma poesia que celebrava o amor, a natureza, a justiça, a igualdade, a fraternidade, a liberdade, o sonho, a esperança e a luta por um mundo melhor”.
6 - Estratégias de transformação/mudança	–	Não aborda essa dimensão

4.8 Análise geral dos livros

Analisamos sete livros pertencentes à lista para o ensino fundamental do PNBE 2008 que contemplavam, em maior ou menor grau, questões referentes à temática ambiental, identificadas nesse trabalho como as que pudessem nos dar a dimensão da relação que o ser humano estabelece com a natureza. Nossas categorias de análise foram as propostas por Sauvé (2005a), que elaborou uma cartografia das correntes em educação ambiental reagrupando proposições semelhantes e ao mesmo tempo relacionando-as. Nesse esforço de

sistematização, a autora agrupou 15 correntes, algumas de tradição mais antiga e outras advindas de preocupações que surgiram mais recentemente. Já exploramos brevemente cada uma das correntes no capítulo 2 de nosso trabalho, mais especificamente no item 2.2. Não faremos aqui uma outra descrição dessas correntes, mas gostaríamos de relacionar aquelas que identificamos mais presentes em nossas análises, sendo as de tradição mais antiga: naturalista, conservacionista/recursista, moral/ética; e as mais recentes: holística e crítica. O quadro 10 explicita quais foram as correntes com maior ocorrência no *corpus* de nossa pesquisa.

Quadro 10: Síntese das correntes com maior ocorrência nas análises realizadas das obras de interesse deste trabalho, pertencentes ao PNBE 2008.

Parâmetros	Livros							Predominância no parâmetro
	<i>Você viu meu pai por aí?</i>	<i>Catando piolhos, contando histórias</i>	<i>Barco branco em mar azul</i>	<i>Cantarim de cantará</i>	<i>Asas Brancas</i>	<i>Da utilidade dos animais</i>	<i>Patativa do Assaré</i>	
1 – Concepção da relação ser humano-natureza	Crítica	Holística	Naturalista Holística	Moral/ Ética	Naturalista	Crítica	Naturalista	Naturalista
2 - Consideração das diversidades sociais, culturais e naturais	Conserv./ Recursista	Holística Crítica	–	Moral/ Ética	Naturalista	Crítica	Crítica	Crítica
3 - Abordagem da experiência ética e estética com a natureza	Crítica	Holística	Naturalista	Naturalista	Naturalista Holística	Moral/ Ética	Naturalista	Naturalista
4 - Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais	Naturalista	Holística	Naturalista	Naturalista	–	–	–	Naturalista
5 - Proposta de atuação mais individual ou coletiva	Crítica	Crítica	Naturalista	Naturalista Crítica	Naturalista	–	Crítica	Crítica
6 - Estratégias de transformação/mudança	Crítica	Holística	Naturalista	Naturalista	Naturalista	–	–	Naturalista
Predominância no livro	Crítica	Holística	Naturalista	Naturalista	Naturalista	Crítica	Naturalista Crítica	<u>Naturalista</u>

Já a tabela 4 nos mostra a quantidade de ocorrências de cada uma das correntes identificadas no *corpus* da pesquisa.

Tabela 4: Número de ocorrência das correntes identificadas nas análises do *corpus* da pesquisa.

Corrente	Número de ocorrência
Naturalista	17
Conservacionista/recursista	01
Moral/ética	03
Crítica	11
Holística	07

Podemos perceber, de acordo com o quadro 10 e a tabela 4, a predominância da corrente naturalista. Esta corrente é de tradição mais antiga e está “centrada na relação com a natureza” (SAUVÉ, 2005a, p. 18). Acreditamos que sua presença foi mais marcante por ser uma corrente que postula que o enfoque educativo pode ser cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual e artístico, aproximando-se do tipo de material que analisamos – os livros de literatura infantil –, principalmente nos enfoques afetivo e artístico. Podemos fazer uma relação desse material com a corrente naturalista na medida em que ele trata de histórias infantis, abordando o imaginário e a fantasia, se valendo também de características afetivas e artísticas. Não podemos nos esquecer, contudo, de uma duplicidade que a literatura infantil carrega, pois, do ponto de vista do adulto, ela assume um caráter pedagógico e, sob a ótica da criança, transforma-se em um meio de acesso ao real (ZILBERMAN, 1982).

Como estamos tratando de livros que abordam questões ambientais, principalmente referentes à relação do ser humano com a natureza, salientamos a necessidade e a importância desses livros trazerem questões reais em suas histórias, se utilizando de elementos fantásticos, porém de forma não excessivamente romantizada, para não correr o risco de fazer uma representação muito distante do real, mas também não cometer o erro de tentar transmitir verdades ou modelos normativos de conduta enquanto modelo a seguir. Nesse sentido, e considerando a criança como um ser ainda em especial processo de formação cognitiva e afetiva, atentamos para a importância do trabalho com as dimensões afetivas e artísticas, assim como faz a corrente naturalista, mas sem prescindir de uma criticidade que exponha as relações complexas que existem e fazem parte de qualquer realidade.

Notamos um fator referente à aparição da corrente naturalista: ela predomina nos livros mais antigos, que são *Barco branco em mar azul*, *Cantarim de cantará* e *Asas Brancas*. Sauvé (2005a) salienta que essas correntes mais antigas foram dominantes entre os

anos 1970 a 1980, logo nas primeiras décadas do surgimento da educação ambiental. Em uma busca pela internet, encontramos a 12ª edição do livro *Barco branco em mar azul*, que data de 1978 (tivemos acesso à 17ª edição, de 2005). A peça teatral *Cantarim de cantará* foi escrita em 1977 e a nossa edição do livro *Asas Brancas* é do ano de 1993, ou seja, a data de criação de todas essas obras se insere no período em que a corrente naturalista, dentre outras, eram dominantes. Já nos livros *Você viu meu pai por aí?*, *Catando piolhos, contando histórias*, *Pata-tiva do Assaré, o poeta passarinho* (em que também notamos a ocorrência da corrente naturalista) e no texto *Da utilidade dos animais* (que apresentou exemplos da corrente moral/ética também), pertencente ao livro *Vó caiu na piscina*, predominaram correntes que surgiram mais recentemente, como a holística e a crítica, e que possuem preocupações diferentes das que predominavam nas correntes mais antigas (SAUVÉ, 2005a).

Entretanto, a obra *Você viu meu pai por aí?*, apesar de exibir em suas informações bibliográficas o ano de 2007 e estar em sua 1ª edição, recebeu o “Prêmio Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no ano de 1986, já demonstrando naquela época uma visão mais crítica das realidades. O texto *Da utilidade dos animais* foi escrito na década de 1970 e também apresentou uma postura crítica perante um modo de se conceber a relação do ser humano com a natureza. Segundo Carvalho, I. (2008, p. 49), “os anos 70 destacam-se como a década em que começa a configurar-se um conjunto de ações, entidades e movimentos que se nomeiam ecológicos ou ambientais” e críticas aos padrões de sociedade vigentes começam a ser tecidas. No livro *Você viu meu pai por aí?*, no qual constatamos maior aparição da corrente crítica, ainda pudemos encontrar resquícios das correntes naturalista e conservacionista/ recursista. Lembrando que Sauvé (2005a) postula que as correntes não são mutuamente excludentes e compartilham características comuns, salientamos a dificuldade que temos em nos distanciar de uma visão racionalista de mundo, na qual fomos formados e partir para outra racionalidade, adentrando em perspectivas diferentes. Sendo assim, a educação ambiental enquanto uma “proposta educativa que surge da consciência das limitações do processo civilizatório moderno, é uma via que expressa, fundamentalmente, a contestação do modelo de exploração do ambiente natural e, conseqüentemente, do ambiente social da vida moderna” (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2006, p. 161).

Tivemos a ocorrência de apenas cinco das quinze correntes mapeadas por Sauvé (2005a), tr s de tradi o mais antiga (naturalista, conservacionista/recursista, moral/ tica) e duas mais recentes (holística, crítica). Cada uma das correntes traz consigo uma concep o de meio ambiente e sua utiliza o não   algo aleatório ou neutro, mas sim marcado por concep es que denotam que:

(...) a rela o com o meio ambiente   eminentemente contextual e culturalmente determinada. Portanto,   mediante um conjunto de dimensões entrelaçadas e complementares que a rela o com o meio ambiente se desenvolve. Uma educa o ambiental limitada a uma ou outra dessas dimensões fica incompleta e alimenta uma visão enviesada do que seja “estar-no-mundo” (SAUVÉ, 2005b, p. 319).

Como podemos visualizar no quadro 10, no que concerne   rela o ser humano-natureza, a corrente predominante foi a naturalista. Essa   uma corrente que enfatiza a imersão do ser humano no ambiente natural e gostaríamos de ressaltar, entretanto, a necessidade da considera o da complexidade das rela es que o ser humano estabelece com a natureza, para que não sejam idealizadas rela es harmoniosas e românticas. Pensando na abordagem das diversidades sociais, culturais e naturais, percebemos que a obra *Catando piolhos, contando histórias* agregou duas correntes (holística e crítica) e *Barco branco em mar azul* não abordou essas diversidades. Entretanto, houve o predomínio da corrente crítica. Para um trabalho que leve em conta as questões ambientais na atualidade, de acordo com os nossos pressupostos teóricos e metodológicos,   imprescindível que questões culturais e sociais sejam também consideradas, uma vez que o ambiente   o “conjunto das interrela es que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos” (CARVALHO, I., 2004, p. 23). Notamos que no livro *Você viu meu pai por aí?*, que teve a predominância da vertente crítica, não há a considera o desses aspectos e, embora a narrativa tenha partido de uma perspectiva diversa da que geralmente encontramos (parte de um menino indígena), acabou generalizando alguns atos de crueldade para todos os que não eram da mesma etnia, não permitindo um espaço para a discussão das diferenças.

No que diz respeito   abordagem da experiência  tica e estética, predominou a corrente naturalista. Assim sendo, podemos notar que são dimensões bastante presentes nos livros analisados, até pelo próprio caráter do material, permitindo o surgimento da

sensibilidade na relação com o outro e com a natureza. Enxergamos um paralelo entre a dimensão estética e o parâmetro da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais, no qual também predominou a corrente naturalista. Segundo nossa interpretação sobre as premissas dessa corrente, o ser humano, quando dissociado do ambiente natural, seria o responsável pelas causas dos problemas. Por isso é que quando aborda a dimensão estética prevê a experiencição e quando se refere à responsabilização pelos problemas postula que o responsável seria a dissociação do ser humano do ambiente natural.

Nas estratégias de transformação também houve a predominância da corrente naturalista, que alega que a mudança acontece quando entramos em contato com a natureza e nos sensibilizamos. Gostaríamos de ressaltar que a sensibilização faz parte do caminho, mas não é a única via para a transformação: outros fatores também são necessários, pois precisamos buscar outros modos de conceber o mundo e as relações que estabelecemos, entendendo, particularmente, que a nossa relação com a natureza é indissociável da nossa relação social, a qual inclui com destaque as dimensões cultural e política..

No que tange à proposta de atuação ser mais coletiva ou individualizada, a corrente predominante foi a crítica. Ressaltamos que a corrente crítica adota propostas de atuação mais coletivizadas, que apontam para ações comunitárias e de cooperação. A nosso ver, essas ações devem ser incentivadas sempre que houver possibilidade, em quaisquer que sejam os meios. Desta maneira, acreditamos que os livros de literatura infantil são um lócus privilegiado para essa ocorrência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso objetivo central nesse trabalho foi compreender e analisar as concepções de relação ser humano-natureza presentes nos livros de literatura infantil pertencentes ao PNBE 2008 para o ensino fundamental. Analisamos especificamente as obras que abordavam a temática ambiental, delimitadas e escolhidas por apresentarem histórias que giravam em torno da relação do ser humano com o ambiente. O PNBE faz parte das políticas públicas do governo federal destinadas à formação de leitores e chama a atenção tanto pela quantidade de recursos empregados (financeiros, inclusive) para sua efetivação quanto por sua abrangência. Os livros selecionados para o programa são distribuídos para todas as escolas públicas brasileiras, podendo estar ao alcance de milhares de pessoas. Sendo assim, tivemos acesso a um *corpus* que circula em todo território nacional.

A coleta dos livros, em sua maior parte, foi realizada em uma biblioteca escolar comunitária de São Carlos, uma cidade do interior do estado de São Paulo, que havia recebido todo o acervo do PNBE 2008. Adotamos os referenciais da pesquisa qualitativa como fundamento para nosso trabalho e definimos a análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006; 2007), como procedimento metodológico para a estruturação, análise e categorização de nossos dados. Para nos auxiliar na categorização, utilizamos as tendências em educação ambiental descritas por Sauvé (2005a).

Encontramos sete livros que constituíram nosso *corpus*. Cada livro foi fragmentado para que os dados fossem organizados e também para que não perd ssemos trecho algum que pudesse fundamentar a categoriza o. As unidades de análise foram divididas, portanto, em 37 trechos. Objetivando subsidiar a categoriza o, criamos um roteiro para a análise dos livros, no qual elencamos os seguintes parâmetros, baseados nos propostos por Carvalho, L. e colaboradores (1996) e Marpica (2008): concep o da rela o ser humano-natureza; considera o acerca das diversidades sociais, culturais e naturais; abordagem da experiência  tica e estética com a natureza; responsabiliza o pelas causas dos problemas ambientais; proposta de atua o mais individual ou coletiva; e estratégias de transforma o/mudança. Selecionamos os parâmetros baseando-nos nas orienta es para o trabalho educativo propostas por Carvalho, L. e colaboradores (1996) e Carvalho, L. (2006),

que dizem respeito às dimensões do conhecimento, dos valores éticos e estéticos e da participação política. Pretendemos analisar, principalmente, a concepção de relação ser humano-natureza que os livros veiculavam para, assim, categorizá-los de acordo com as correntes propostas por Sauvé (2005a). As correntes que possuem tradi o mais antiga são: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista e moral/ tica. Já as correntes mais recentes são: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o e da sustentabilidade.

Organizamos cada corrente de acordo com os parâmetros elencados, criando um roteiro que nos guiou no momento da análise dos livros, indicando as características de cada corrente em cada parâmetro. As obras analisadas foram: *Você viu meu pai por aí?*, de Charles Kiefer (2007); *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Monteiro Costa (2006); *Barco branco em mar azul*, de Werner Zotz (2005); *Cantarim de cantará*, de Sylvia Orthof (2007); *Asas Brancas*, de Carlos Queiroz Telles (1993); *Da utilidade dos animais*, de Carlos Drummond de Andrade (2003); e *Patativa do Assaré, o poeta passarinho*, de Fabiano dos Santos (2008).

A comunica o dos sentidos lidos nos trechos que encontramos foi feita por meio de *metatextos*, apresentados em formato de texto e sistematizados em quadros. Fizemos um quadro para cada livro e também um quadro que sintetizou as correntes com maior ocorrência nas obras analisadas. A corrente predominante foi a naturalista, de tradi o mais antiga. Acreditamos que um dos fatores que possibilitou essa ocorrência relaciona-se às datas de cria o das obras, compreendidas entre os anos 1970 e 1990, época em que predominavam as correntes mais antigas, conforme já citado. Entretanto, uma das obras, *Você viu meu pai por aí?*, merece destaque, pois foi produzida na década de 1980 e, de acordo com nossas análises, mostrou maior proximidade   corrente crítica, ou seja, um posicionamento diferente dos predominantes na época.

A predominância da corrente naturalista pode ter rela o com o tipo de material analisado, pois essa corrente considera que o enfoque educativo pode ser cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual e artístico. Nesse sentido, tem grande possibilidade de aproximar-se dos livros de literatura infantil, os quais abordam o imaginário e a fantasia, principalmente nos enfoques afetivo e artístico. Podemos aferir também que a predominância da corrente naturalista pode se relacionar com um desejo de retorno a uma natureza mais

pura e idílica, onde os seres humanos se reencontrariam com sua essência e liberdade. Nesse sentido, é possível nos reportarmos à obra de Jean-Jacques Rousseau, pois o filósofo tenta manter, com a ideia de natureza, a unidade entre ser humano e universo, pretendendo uma espontaneidade e uma interioridade oriundas da mesma, uma vez que ela “oferecia harmonia e proporções” (ROUSSEAU⁴², 1995, citado por HERMANN, 2006, p. 94).

A corrente naturalista, que está centrada na relação com a natureza, apresenta, dentre outros, um enfoque educativo experiencial, onde se vive na natureza e se aprende com ela (SAUVÉ, 2005a). Hermann (2006, p. 97) salienta que o conceito dinâmico de natureza em Rousseau teve repercussões para a educação ambiental especialmente por defender o sentimento íntimo da vida, que converge no respeito à natureza.

De sua teoria não se deduzem objetificações em forma de saberes e intervenções técnicas, que ameaçam e violam a natureza e, portanto, criam condições para que ela se revolte e se torne ameaçadora. Ao contrário, o homem está “junto com” e “na” natureza e mantém para com ela um sentimento subjetivo, que lhe permite preservá-la, ao mesmo tempo em que faz um distanciamento para construir sua liberdade.

Nos livros analisados, e de acordo com a corrente naturalista, a presença do ser humano na natureza é permitida, divergindo da proposta de um naturalismo no qual “a única forma de proteger a natureza era afastá-la do homem, por meio de ilhas onde este pudesse admirá-la e reverenciá-la” (DIEGUES, 2004, p. 13). Até mesmo na obra *Barco branco em mar azul*, que chega a exibir uma visão romantizada de natureza harmoniosa sem a presença do ser humano, existe a “autorização” para que o mesmo esteja na natureza e aprenda com ela. Para Rousseau (citado por HERMANN, 2006, p. 92), a natureza é um fio condutor para a realização de uma mudança moral e intelectual da sociedade, criando meios para a projeção da vida com liberdade e igualdade.

Conforme nossas análises, apenas cinco das quinze correntes mapeadas por Sauvé (2005a) apareceram em nosso *corpus*, sendo tr s de tradi o mais antiga (naturalista, conservacionista/recursista, moral/ tica) e duas mais recentes (holística, crítica). Com rela o aos parâmetros que elencamos para a análise, na dimensão da rela o do ser humano com a natureza, a corrente predominante foi a naturalista. No que concerne   abordagem das

⁴² ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educa o*. [Trad. de Sérgio Milliet]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

diversidades sociais, culturais e naturais, com exceção da obra *Barco branco em mar azul* (que não focou essas diversidades), também predominou a corrente naturalista, sendo que o livro *Catando piolhos, contando histórias* agregou duas correntes (holística e crítica). Na abordagem da experiência ética e estética com a natureza, mais uma vez houve o predomínio da corrente naturalista, e percebemos ser uma dimensão bastante presente nos livros analisados. Por conta disso, traçamos um paralelo com o parâmetro da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais, que também teve maior ocorrência da corrente naturalista, pois o ser humano, quando dissociado do ambiente natural, seria o responsável pelas causas dos problemas. A corrente naturalista também predominou no parâmetro das estratégias de transformação e mudança e, no que tange à proposta de atuação, a corrente crítica se destacou nos livros.

Desse modo, pensando sobre nossa questão inicial de pesquisa – “quais as concepções de relação ser humano-natureza predominantes nos livros de literatura infantil voltados aos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes ao Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008?” –, ressaltamos que a concepção mais presente foi a advinda de uma tendência naturalista de educação ambiental (SAUVÉ, 2005a), que concebe o ambiente enquanto natureza, reconhecendo seu valor intrínseco e objetivando reconstruir uma ligação com o ser humano. Gostaríamos de salientar que outras concepções também apareceram e, em todos os livros, encontramos mais de uma corrente, enfatizando nossa percepção de que categorizar não é determinar “o que é e o que não é”, alocando tudo em caixinhas estanques, ou seja, em categorias completamente rígidas. A categorização é um processo de aprendizado e compreensão e não deve ser tida como tentativa de homogeneização, mas “corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75). De acordo com Lima (2007, p. 157), “categorizar é agrupar entidades (objetos, ideias, ações, etc.) por semelhança”.

Nos livros analisados, não encontramos um caráter normativo (que dita regras de como se comportar e agir diante da natureza), geralmente presente em muitos materiais que se propõem a abordar a temática ambiental (CARVALHO, L. *et. al.*, 1996). Acreditamos que a aparição de valores éticos em algumas obras não teve o objetivo de prescrever ou

impor um padrão correto de comportamento, e sim de sensibilizar para as questões referentes à relação com a natureza, incitando à reflexão sobre as atitudes que são tomadas. De acordo com as análises que realizamos, percebemos que a maioria dos livros apresenta muitas possibilidades para o trabalho no campo da educação ambiental crítica em sala de aula, sendo bons instrumentos para problematizações acerca da temática ambiental e importantes ferramentas no processo de formação de leitores. Embora sabendo dos limites que o material analisado carrega quanto à sua forma e finalidade, reconhecemos que algumas questões contidas nos livros poderiam ser abordadas de maneira mais crítica e, até mesmo, democrática, favorecendo o/a leitor/a em sua leitura do mundo realizada por meio do contato com os livros de literatura infantil.

Pensando sobre as potencialidades e limites da pesquisa realizada, especialmente na metodologia que adotamos para análise dos dados, percebemos que ela nos forneceu um caminho bastante adequado na tentativa de responder nossa questão principal, pois nos permitiu verificar e categorizar as concepções de relação ser humano-natureza presentes nos livros do PNBE 2008 e refletir sobre como estas relações são caracterizadas em livros que, embora na maioria dos casos sejam de décadas passadas, vem sendo selecionados recentemente pelo programa governamental. Com relação às categorias e ao roteiro criado para subsidiar a análise das obras, pensamos que foram suficientes para delinear a condução de nossas reflexões sobre as obras e trechos selecionados. Entretanto, encontramos alguns limites e acreditamos que seja importante refletir sobre eles. As categorias que utilizamos, advindas das correntes de educação ambiental estabelecidas por Sauvé (2005a), em alguns casos, possuem uma linha tênue de diferencia o umas das outras, o que tornou dificultosa a classifica o em determinados aspectos. Reconhecemos que, em algumas unidades de análise, a escolha de certa corrente nos afigurou pouco precisa, pois outras têm também poderiam ser encontradas por conta da semelhança que algumas correntes carregam entre si em determinados aspectos. Conforme afirma Sauvé (2005a, p. 17), “uma mesma proposi o pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual   analisada”.

No que se refere ao roteiro criado, nossa maior dificuldade foi pensar cada corrente em rela o aos parâmetros propostos, ou seja, identificar nas tendências de educa o ambiental os aspectos referentes aos parâmetros, uma vez que na obra de referência (SAUVÉ,

2005a) eles não estão explícitos. Desta forma, fizemos aproximações e extrapolações dos exemplos de estratégias e de modelos que a autora utilizou para ilustrar cada corrente, mas reconhecemos que, em algumas das vezes, as características que atribuímos podem não expressar satisfatoriamente o pretendido pela corrente. No entanto, acreditamos que esse fato não prejudicou nossas análises.

Outro aspecto que salientamos com relação aos limites da pesquisa diz respeito à categorização das unidades de análise no que se refere à objetivação de um aspecto subjetivo que é a interpretação de um texto. Cada pessoa que se propusesse a analisar os livros e trechos que utilizamos poderia encontrar sentidos diferentes dos que encontramos, pois um mesmo texto pode agregar diferentes interpretações. Nesse sentido, pensamos que a escolha pela metodologia da análise textual discursiva foi bastante acertada, pois seguindo seus passos encontramos uma possibilidade de comunicação dentre as diversas interpretações possíveis.

Com relação à utilização da literatura em sala de aula, destacamos que não foi nossa intenção objetivar o papel da arte enquanto forma de se ensinar determinados conteúdos, e sim averiguar que aspectos referentes à relação ser humano-natureza estão presentes nos livros do PNBE 2008. Concordamos com Walty (2003, p. 53) quando postula que a “literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia”. Sendo assim, quando analisamos determinada obra e categorizamos seu discurso em alguma corrente, destacando conteúdos para ilustrar a categorização, não pretendemos julgar a maneira correta ou incorreta de tratar determinados conteúdos, e sim destacar os elementos que embasaram nossas análises, de acordo com o roteiro criado a partir das correntes que utilizamos. Essa redução da complexidade do todo é, também, uma das limitações inerentes ao processo de categorização.

Pensando na inserção da leitura literária na escola e em seu inevitável processo de escolarização, levantamos uma questão que nos parece bastante importante para o processo de formação de leitores/as e também para o tratamento das obras analisadas: a mediação do/a professor/a. Sem desconsiderar a criança leitora como um sujeito ativo que não acata simplesmente as concepções que o/a autor/a traz em sua obra, defendemos que o/a

professor/a tem o papel de levantar questões, sistematizar as ideias geradas, fazendo emergir novos significados e sentidos para o objeto lido, a saber, o mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M.; MACHADO, M. Z.. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANDRADE, C. D. *Vó caiu na piscina*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ANDERSON, M.; HENDERSON, A. Pernicious portrayals: the impact of children's attachment to animals of fiction on animal of fact. *Society and Animals*. Canadá, 13: 4, 297-314, 2005.

BERENBLUM, A.; PAIVA, J. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, S.; BIKLEN, R. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONIL, J. et al. Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*. La Rioja: Diada Editora, n. 53, 2004.

BONIN, I. T. Narrativas sobre Povos Indígenas na Literatura Infantil e Infanto-Juvenil. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem04pdf/sm04ss03_02.pdf. Acesso em 15 de novembro 2010.

BONOTTO, D. M. B.; SEMPREBONE, A. Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. *Ciência e Educação*, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. 3 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Tribunal de Contas da União. *Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE*. Brasília: TCU - Tribunal de Contas da União, 2002. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/683717.PDF>. Acesso em 10 de março de 2010.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, I. C. M. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental*. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, L. M. *et al.* Conceitos, valores e participação política. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (Org). *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.) *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

_____.; CAVALARI, R. M. F.; CAMPOS, M. J. Educação ambiental e materiais impressos: o processo educativo e as práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. *26ª. Reunião Anual da ANPED: novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais*. v. 1, 2003.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. L.; SANTOS, E. P. Universidade, meio ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. Relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A. M. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M.; MACHADO, M. Z.. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____.; SANTANA, J. L. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (Orgs). *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996.

COSTA, D. M. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS V. H. L. (Orgs) *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2003.

DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. 4. ed. São Paulo: Hucitec/USP, 2004.

ESPINHEIRA, G. Cultura. In: FERRARO-JR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores v. 2*. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M.; MACHADO, M. Z. Perspectivas de escolarização da leitura literária. In: _____. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, É. Educação ambiental para a biodiversidade: conceitos e práticas. In: JUNQUEIRA, V.; NEIMAN, Z. (Orgs). *Educação ambiental e conservação da biodiversidade: reflexões e experiências brasileiras*. Barueri: Manole, 2007.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2001.

GUIMARÃES, J. A biblioteca escolar e o PNBE no processo de formação de leitores competentes. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2009. Disponível em <http://www.alb.com.br/portal.html> . Acesso em: 8 de março de 2010.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HERMANN, N. Rousseau: o retorno à natureza. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (orgs.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

IARED, V. G. *Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental e as potencialidades do Pólo Ecológico de São Carlos (SP)*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, São Carlos, 2010.

JUNQUEIRA, V.; NEIMAN, Z. Apresentação. In: _____. *Educação ambiental e conservação da biodiversidade: reflexões e experiências brasileiras*. Barueri: Manole, 2007.

KAERCHER, G. E. P. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola 1999*. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

KIEFER, C. *Você viu meu pai por aí?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LAJOLO, M. *Do mundo da Leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

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

LEAL, L. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M.; MACHADO, M. Z.. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./dez. 2009.

LIMA, G. A. B. Categorização como um processo cognitivo. *Ciências & Cognição*. Ano 4, vol. 11, 2007. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acesso em 19 de janeiro 2011.

LIPAI, E.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Brasília, ano 1, n. 0, nov. 2004.

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs). *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.

MALAGODI, M. A. S. Conflitos. In: FERRARO-JR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores v. 2*. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. *Inter-Ação*. Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (2), jul./dez. 2006.

MARPICA, N. S. *As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do Ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAULIN, G. C. O conhecimento intercultural: o diálogo com a educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. n. 4 (jul 2009). Cuiabá, Rede brasileira de EA, 2009.

MELO, E. A. A. *Livros paradidáticos de língua portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MENDONÇA, R. Educação ambiental vivencial. In: FERRARO-JR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores v. 2*. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

MINAYO, M. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTUANI, D. F. *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores*. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, 2003.

_____.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, 2006.

_____.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007.

_____. *et al.* Trajetória de constituição e ação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA/UFSCAR): construindo pesquisas não alienadas para uma educação não alienante. *Ambiente & Educação*, vol. 14 (2), 2009.

OLIVEIRA-JR, G. C. Aculturação indígena: uma introdução histórica. *Revista Humanidades*, Ano 1, n. 1, out./nov./dez., 2003. Disponível em: http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/anteriores/humanidades_1/html/so_ciedade_aculturacaoindigena.htm. Acesso em 26 de setembro 2010.

ORTHOF, S. *Cantarim de cantará*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. In. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>. Acesso em 10 de abril 2010.

PAIVA, A. Onomatopéia, imagem, ação. *Revista Educação*. Ano 12, n. 144, abril, 2009. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12663>>. Acesso em 17 de junho de 2010.

_____. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, I. C. *et. al.* (Orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PANOZZO, N. P. *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.

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

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, F. B.; KICH, M. Acervo do PNBE 2008 em Caxias do Sul: estudo de caso. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2009. Disponível em <http://www.alb.com.br/portal.html> . Acesso em: 8 de março de 2010.

SANTOS, F. *Patativa do Assaré: o poeta passarinho*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

SANTOS, J. R. *Educação ambiental e o trabalho com valores: olhando para os animais não humanos*. 2009. Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SATO, M. *Educação Ambiental*. São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*. v. 6, n. 10, 1997.

_____. La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, v. 1, n. 2, 1999.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

_____. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago., 2005b.

_____. La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 41, pp. 83-101, 2006.

SILVA, B. M. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – edição 2006: a chegada dos acervos na rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores*. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, R. L. F. *O meio ambiente por trás da tela: estudo das concepções de Educação Ambiental dos filmes da TV Escola*. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Ciência e Tecnologia em programas educativos de meio ambiente. *Enseñanza de las Ciencias*, v. extra, p. 1138-1142, 2009. Disponível em: <http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1138-1142.pdf>. Acesso em 12 de agosto 2010.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M.; MACHADO, M. Z.. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago., 2005.

_____; TRAJBER, R. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007.

TELLES, C. Q. *Asas Brancas*. São Paulo: Moderna, 1993.

TIRIBA, L. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. *30ª Reunião Anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org/reuniões/30ra/trabalhos/GT22-3311>. Acesso em: 10 de setembro 2010.

VALENTI, M. W. *Educação ambiental e biodiversidade em unidades de conservação: mapeando tendências*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, São Carlos, 2010.

VELOSO, N. Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007.

VIEZZER, M. Somos todos aprendizes: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: _____. OVALLES, O. (Orgs.). *Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental*. São Paulo: Gaia, 1994.

_____. A educação ambiental na ótica das novas relações sociais de gênero. In: SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BRAGA, T. (Orgs.). *Cadernos do III fórum de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995.

_____.; RODRIGUES, C. L.; MOREIRA, T. Relações de gênero na educação ambiental. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (Org). *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M.; MACHADO, M. Z. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WITTMANN, R. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs). *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, R. A formação do leitor. In: _____. (Org.). *A literatura infantil na escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 1982.

_____. et. al. (Orgs.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

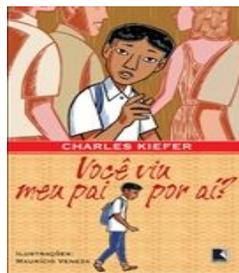
_____. *Literatura infantil e ensino*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____.; LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças-: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZOTZ, W. *Barco branco em mar azul*. 17 ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Resumo do livro **Você viu meu pai por aí?**

Autor: Charles Kiefer

Ilustrações: Maurício Veneza

Ano da edição: 2007

Editora: Civilização Brasileira

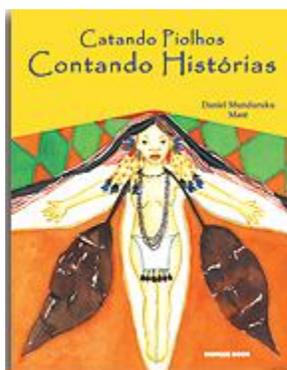
Número de páginas: 43

O livro conta a história de um menino indígena chamado José, que mora em uma tribo nas terras de uma Reserva. Seu pai, o cacique Gabriel, é um homem bastante respeitado pelos habitantes da tribo e, de vez em quando, vai até a cidade de Pau-d'Arco para vender seus cestos de taquara e defender os interesses dos índios, pois as terras da Reserva estão em jogo num processo judicial. Certa vez, o pai vai à cidade e fica alguns dias longe de casa, o que gera preocupação em toda a família de José, principalmente em sua mãe, que sempre pedia para o cacique não sair da aldeia, pois tinha medo dos brancos da cidade, que sempre ameaçavam os índios na disputa pelas terras com o intuito de enchê-las de plantações de soja.

A mãe de José pede a ele que vá procurar seu pai na cidade. O menino, então, obedece e segue à procura do pai. Logo quando chega encontra um garoto que o interpela dizendo que ele parecia um índio, ao que José responde afirmativamente. O garoto da cidade não acredita, dizendo que ele era um índio fajuto, pois índio de verdade anda pelado, não vê televisão, não sabe ler nem escrever.

José continua a busca pelo cacique Gabriel, e pergunta para todo mundo que encontra: você viu meu pai por aí? O cacique possuía uma cicatriz no rosto e essa era a referência que José passava para as pessoas com o intuito de que alguém soubesse onde estava seu pai. O dono de uma venda lembrou que um índio com essa característica havia passado pelo bar e pedido bebidas alcoólicas. O menino não acreditou que pudesse ser seu pai, pois ele não bebia e sempre defendeu que os índios não bebessem, para que não perdessem as forças para lutar pelas terras. José já estava quase desistindo de sua missão quando encontrou uma mulher que havia comprado um cesto de taquara. Viu o cesto e reconheceu que era um dos que seu pai vendia. Isso animou o menino, que continuou procurando. Rodou bastante por vários cantos da cidade e, quando estava caminhando por entre casebres feitos de caixotes, latas e sacos plásticos de adubo, encontrou um homem caído, bêbado, atravessado no meio da rua. Chegou bem perto e reconheceu seu pai, que acordou espantado e envergonhado. José chorou e amparou o cacique, guiando-o na volta para casa. O pai explicou que passou no escritório do advogado e soube que os colonos tinham ganhado a disputa pelas terras da reserva. Ficou pensando como ia voltar para a tribo e dizer: “as nossas terras não são mais nossas”. Entretanto, mesmo com a tristeza pelo ocorrido, os dois voltaram para a aldeia, certos de que ainda assim não poderiam parar de lutar.

APÊNDICE B: Resumo do livro **Catando piolhos, contando histórias**



Autor: Daniel Monteiro Costa

Ilustrações: Mate

Ano da edição: 2006

Editores: Brinque-Book

Número de páginas: 47

O livro aborda as memórias da infância de um menino que fala das tradições de seu povo, a tribo Munduruku, transmitidas pela narrativa oral. Enquanto os mais velhos catavam piolhos nas crianças e faziam carinho em suas cabeças, iam contando histórias e mostrando os valores, a tradição, os hábitos e costumes da tribo. Contavam também sobre as formas de relacionamento entre os índios na aldeia e sobre a relação com o ambiente natural. O livro possui oito relatos que versam sobre mitos, lendas dos espíritos da floresta, memórias das brincadeiras de infância. No primeiro relato, fala-se sobre a convivência na aldeia, como sendo um lugar de todos/as onde todo mundo é responsável por tudo. Fala especialmente da importância das mulheres para a tribo, contando uma história em que um grande chefe sonha com uma planta que poderia sanar a fome de todos/as, mas não consegue saber onde ela se encontrava. Sua mulher conta que ela era a planta e que deveria ser enterrada para que brotasse e alimentasse todo o povo.

No segundo relato, o narrador conta como as crianças brincavam, como era a rotina delas, como se relacionavam com os outros seres: animais, pessoas, plantas, rios, igarapés. No terceiro relato, continua falando da rotina dos habitantes da tribo e do relacionamento familiar, do carinho existente entre pais, mães, filhos, avós, irmãos. Os mais velhos iam catando piolhos nas crianças e contando histórias sobre diversas coisas. O quarto relato traz a história de um indiozinho que comeu demais e passou muito mal por isso. A mãe explica ao filho que o corpo pode aguentar uma quantidade certa de alimento, se passamos da conta, ele adocece. No quinto relato fala-se sobre o pajé e suas atribuições na aldeia, os mistérios da floresta, expondo também a relação estabelecida com todos os elementos da natureza. O sexto relato é reservado para falar sobre o pai e o papel dos homens na aldeia: “é o homem que ensina e a comunidade toda educa”. O sétimo relato versa sobre o saber das avós, que é como são chamadas todas as mulheres mais velhas da aldeia. O oitavo e último relato conta que mesmo depois de ter se tornado adulto, os pais do autor ainda catam piolhos em sua cabeça, só que agora os piolhos são chamados de inquietações.

APÊNDICE C: Resumo do livro **Barco branco em mar azul**

Autor: Werner Zotz

Ilustrações: Alê Abreu

Ano da edição: 2005

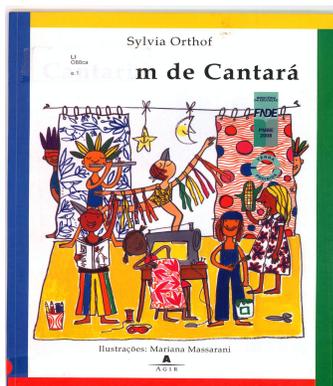
Editora: Letras Brasileiras

Número de páginas: 62

O livro narra as aventuras de Geraldinho, um menino que vive em uma aldeia de pescadores que é surpreendida com a chegada de um grande barco, conduzido por um senhor misterioso que conversa com o barco e com uma gaivota, seus únicos companheiros. Todos ficam curiosos para saber quem é o tal senhor e pensam que o barco é assombrado, pois o escutam conversar e não enxergam qualquer pessoa com ele. Só Geraldinho se encoraja a ir conhecer o velho senhor que, ao perceber a aproximação do menino, o chama para subir no barco e, assim, começam uma amizade. Eles passam a se ver constantemente e o velho, que se chama Tomás, vai contando muitas histórias para o menino, com o objetivo de ensiná-lo a não ter maldade no coração. Conta como conheceu a gaivota Cice, quando ela estava presa em um viveiro e era maltratada pelo seu “dono”, fala de seu envolvimento com o barco Sonho Azul, desde sua infância até a idade adulta, sempre navegando com ele pelos mares. Conta sobre quando deixou o dinheiro “subir à cabeça” e a maldade chegar no coração e depois descobriu que “mesmo com todo o dinheiro do mundo, não conseguia comprar amigos, nem alegria, nem paz”. Com isso decidiu largar tudo e ir viver no mar com o barco e a gaivota.

Geraldinho sempre ouvia com atenção as histórias do velho marinheiro e sua curiosidade maior era saber como fazer para falar com os passarinhos, com o barco, com o mar, assim como fazia Tomás. Certa vez, o velho convidou o menino para passear no barco, em alto mar. No passeio, avistaram lindas paisagens, viram o sol nascer, conversaram bastante e Tomás frisou para Geraldinho: “então lembra bem: a gente quando tem o coração limpo de maldade, consegue entender os bichos e as coisas”. No outro dia, o velho partiu com o barco e a gaivota, deixando um presente para o menino. Quando Geraldinho chegou perto de onde ficava o barco de Tomás, avistou um barquinho parecido com o Sonho Azul, que falava com ele. O menino ficou surpreso e muito feliz por escutar o barco falar, descobrindo “uma vida cheia de coisas novas e boas”.

APÊNDICE D: Resumo do livro **Cantarim de cantará**



Autora: Sylvia Orthof

Ilustrações: Mariana Massarani

Ano de edição: 2007

Editora: Agir

Número de páginas: 55

O livro apresenta um texto teatral que utiliza as aves como símbolos e personagens centrais. Uma pomba-rolinha protagoniza a história, passando por situações bastante envolventes: algumas tristes e outras alegres. O espetáculo é inspirado em *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto e permeado de cirandas, cantigas folclóricas com música ao vivo e muitos instrumentos musicais: flauta, violão, atabaque, cuíca, cavaquinho, berimbau.

No início, o pássaro-sol sai do ninho e o dia amanhece. Logo depois, ouve-se o barulho de uma cuíca, que representa o sofrimento da pomba-rolinha por ter perdido seu ninho, que a ventania levou embora. Um urubu carcará aproveita-se de sua fragilidade e sofrimento enganando-a, oferecendo a ela uma casa forte – um apartamento de pássaro – que na verdade é uma gaiola. A pomba fica presa e passa por momentos difíceis, até que o urubu se dá conta de que também tem asas e nada é mais terrível do que ser privado de voar. Liberta, então, a pomba-rolinha, mas quando ela consegue se livrar da gaiola e arruma outro lugar para morar, surgem os pássaros de fogo e incendeiam a casa nova. Mas a pomba-rolinha é bastante corajosa e, mesmo estando muito triste por ter perdido novamente a casa, a esperança surge para a construção de um novo lar.

O pássaro-sol vem voltando de sua jornada, se preparando para regressar para seu ninho. Pomba-rolinha convida-o para um tomar um cafezinho em sua casa nova, que não tem grades e permite avistar toda a paisagem. Quando o pássaro-sol vai embora, aparecem as estrelas e a lua, trazendo um presente para a pomba: um ninho de prata, no qual ela poderia “sonhar para sempre”. Ela aceita o presente, embora com um pouco de medo, mas diz: “como é lindo ver a vida, mesmo sabendo que passa”. A cena acontece em um ritual bastante encantado, repleto de música e celebração. Os outros passarinhos encontram um símbolo de renovação após a morte da pomba-rolinha: um ovo, de onde um novo passarinho nascerá.

APÊNDICE E: Resumo do livro **Asas Brancas**

Autor: Carlos Queiroz Telles

Ilustrações: Rubens Villaça

Ano de edição: 1993

Editora: Moderna

Número de páginas: 47

O livro narra as aventuras de Zeca, um menino que mora na cidade grande e é convidado por seu amigo Nelsinho para passar as férias em uma fazenda localizada no Pantanal. A fazenda é dos tios de Nelsinho e lá ainda encontram com a prima Daniela. Juntas, as três crianças passarão por muitas descobertas, principalmente Zeca, que nunca havia estado tão perto de tantos bichos, de tantas árvores, de tantos perigos.

Zeca está ansioso porque vai começar a cursar a “quinta série” e fica sabendo que a professora sempre pede uma redação sobre as férias. Decide levar para a fazenda seu caderno de anotações e elabora uma espécie de diário, anotando toda as suas aventuras no Pantanal (e não foram poucas) para que quando comessem as aulas estivesse com a famosa redação pronta.

Na fazenda não havia luz elétrica e ele tem que enfrentar seu medo de escuro. Passa a noite ouvindo barulhos no telhado que não o deixam dormir e não consegue identificar o que são os barulhos. Anda a cavalo e confessa que nunca tinha chegado perto desses bichos na vida. Depara-se com uma cobra e leva um grande susto, depois descobre que ela é de estimação e mora em uma toca na varanda da casa da fazenda. Encontra um bando de lobos-guará e até uma provável onça, fugindo para se salvar. No fim da viagem, descobre que os ruídos apavorantes que ouvia no telhado, à noite, advinham de um bando de corujas de asas brancas, que depois se tornam suas protetoras. Todas essas aventuras fazem com que Zeca se torne cada vez mais autoconfiante e corajoso.

Quando regressa para a cidade e chega na escola, certo de que sua redação sobre as férias já estava pronta, a professora diz que o assunto estava batido e muda para o tema “eu e os animais”. Zeca se entristece, mas logo resolve o problema e a redação que antes se chamaria “minhas férias” passa a ser intitulada “minhas feras”.

APÊNDICE F: Resumo do texto **Da utilidade dos animais**, pertencente ao livro **Vó caiu na piscina**



Autor: Carlos Drummond de Andrade

Ilustrações: as ilustrações foram colhidas de publicações dos periódicos ingleses Chatterbox (1884-99) e British Workwoman (1874)

Ano de edição: 2003

Editora: Record

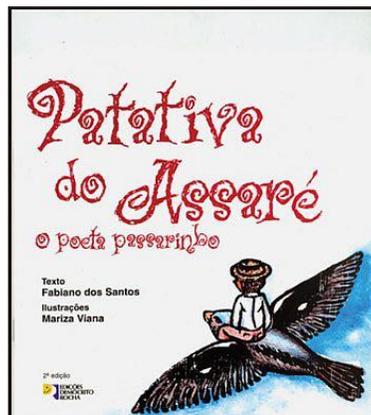
Número de páginas: 4 (texto); 47 (livro)

Da utilidade dos animais é uma crônica que faz parte de um livro que reúne textos de Carlos Drummond de Andrade. Na crônica, temos como cenário uma sala de aula toda enfeitada com figuras de diversos animais, em que a professora ensina sobre cada um deles para os estudantes, sublinhando suas características e afirmando que é preciso amá-los. Entretanto, as características dos animais são dadas a partir da sua utilidade, ou seja, do que eles podem “oferecer” ao ser humano. A professora afirma que é preciso protegê-los, pois eles têm direito à vida, assim como nós humanos, e além disso são muito úteis. Ela salienta a “serventia” de cada bicho, que geralmente não pertence à fauna brasileira. A carne, o pelo, o couro, os chifres, o casco – tudo se aproveita.

Conforme vai descrevendo a utilidade dos animais, para que servem determinados bichos, os/as estudantes vão interrogando-a e percebendo a contradição em sua fala, que ora ressalta que é preciso protegê-los, respeitá-los e amá-los, ora afirma que precisamos tirar o couro, o pelo, aproveitar a carne, o óleo. Nota-se esse aspecto nas últimas frases do diálogo dela com um estudante, chamado Ricardo:

Professora: *Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?*

Ricardo: *Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos.*

APÊNDICE G: Resumo do livro **Patativa do Assaré, o poeta passarinho**

Autor: Fabiano dos Santos

Ilustrações: Mariza Viana

Ano de edição: 2008

Editora: Edições Demócrito Rocha

Número de páginas: 35

O livro conta a história do poeta Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré. Desde seu nascimento, em Assaré, no estado do Ceará, passando pela infância, época em que o menino conheceu a poesia e se encantou com a beleza das palavras, até a vida adulta, quando se tornou reconhecido pelos seus versos e rimas. A biografia de Patativa é narrada de maneira poética e repleta de exemplos que ilustram o modo de vida sertanejo.

Desde menino, Patativa ajudava sua família no trato com a terra, aprendendo a perceber os sinais da natureza. Frequentou a escola pouco tempo, coisa de seis luas cheias. Quando conheceu a poesia, ficou maravilhado e sentiu que também poderia escrever poemas. Já rapaz, convenceu a mãe a vender uma ovelha para comprar uma viola, e saiu espalhando seus versos nas festas de São João, casamentos, aniversários. Certo dia recebeu um convite para cantar no estado do Pará, e lá as pessoas acharam seus versos tão bonitos como o canto de um pássaro. Foi nomeado de Patativa do Assaré e sua cantoria atraía muita gente.

Depois de um tempo, abandonou a viola, mas nunca deixou a lavoura nem a poesia. Fazia seus poemas enquanto arava o roçado e à noite copiava o poema. A poesia de Patativa foi crescendo, celebrando “o amor, a natureza, a justiça, a igualdade, a fraternidade, a liberdade, o sonho, a esperança e a luta por um mundo melhor”. Sua obra é matéria-prima para livros, revistas, televisão, rádio e estudos nas universidades.