

LEITURAS DE JORNAIS E IMAGENS EM RODAS: PROPOSIÇÕES SOBRE O MEIO AMBIENTE

Andrea da Paixão Fernandes¹

Lincoln Tavares Silva²

RESUMO:

O texto apresenta o desenvolvimento e os resultados já obtidos no trabalho com questões socioambientais no *espaçotempo* da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Desde a alfabetização, lê-se tudo: livros de literatura infanto-juvenil, panfletos, receitas, jornais, poesias, imagens. São *rodas de notícias, literárias, de piadas, de ciências, de leituras*. Tais rodas fazem parte do cotidiano pedagógico e do despertar do prazer de ler, escrever e se fazer leitor-escriptor. De forma crítica, participativa e, por que não dizer, sustentável, os estudantes-leitores vão se construindo, também, como escritores que trazem para seus registros toda a gama de informações e de conceitos que as rodas e as demais atividades didático-pedagógicas permitem investigar, discutir e desenvolver.

I - INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI nos aponta a necessidade de interagirmos, cada vez mais, com as diferentes linguagens que perpassam as diferentes situações cotidianas. Dessa forma, uma leitura contextualizada do mundo, com tudo o que nos cerca, se faz imprescindível. Todavia, antes é preciso que os sujeitos potencialmente leitores estejam alfabetizados. Desse modo, também compreendemos ser fundamental a perspectiva da educação pelo olhar, fazendo a interface entre as imagens e suas leituras e as linguagens que representam o mundo, compreendendo que a educação³ pode tanto reforçar formas habituais e

¹ Doutoranda em Educação – UNICAMP. Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. andrea@uerj.br

² Doutorando em Educação – USP. Professor Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. lincolnt@uerj.br

³ Com base em Madeira e Alloufa (1996, p. 15) entendemos que a “[...] educação é um processo de construção pessoal e social das representações dos indivíduos e grupos. Ela é a relação interpessoal e grupal do ensinar e aprender, na interação de um processo histórico, contextualizado em um espaço e um tempo. Isto abre outra via para a consideração da cultura, em sua relatividade e em sua universalidade [...]”. Ainda segundo Madeira (2001, p. 125), neste processo “[...] a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outro(s)[...]”.

massificadas de entendimento da realidade, quanto encontrar outras formas de significá-la e buscar outros pontos de vista e caminhos.

Outra questão que está posta para este século é o desenvolvimento de saberes escolares. Tais saberes podem ser oriundos de experiências diferenciadas de vida dos sujeitos estudantes, ou de teorias que são capazes de fundamentar diversos saberes e apontar para uma necessidade latente nas diferentes sociedades mundiais, calcada em proposições voltadas para a preservação e sobrevivência das diferentes espécies no planeta Terra e dos seus respectivos ecossistemas.

O espaço de debate sobre a Educação Ambiental (EA) vem se ampliado na sociedade atual. O trabalho ora proposto apresenta reflexões e propostas de ações que têm como base para seu desenvolvimento o espaço escolar e que, por sua vez, contemplam a participação dos sujeitos que o compõem – estudantes, professores e corpos técnicos e pedagógicos. No que se refere aos estudantes, ressaltamos a viabilidade do desenvolvimento de tais propostas a partir dos anos iniciais do ensino fundamental e, de forma não eventual, ampliadas para os demais anos de escolaridade. Os exemplos que traremos têm seu desenvolvimento no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na qual se busca a efetivação conjunta das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Nesse sentido, o presente texto se propõe a apresentar o desenvolvimento e resultados já obtidos com o trabalho com as questões socioambientais no *espaçotempo* da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

II – PRÁXIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇOTEMPO ESCOLAR

De acordo com Rossato (2008, p. 331),

práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às idéias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.

Entendida como processo pedagógico que orienta o indivíduo na expressão de suas potencialidades, a Educação conjuga uma série de meios e métodos para desenvolver no educando sua capacidade crítica e criativa, seu espírito de iniciativa e seu senso de responsabilidade. No caso dos projetos de EA com fins didáticos, considerar a realidade dos espaços investigados, contextualizados e conhecidos dos estudantes, bem como o entorno dos estabelecimentos escolares, é de grande relevância. Além disso, os espaços escolares devem ser conjugados a esses entornos, considerando-se as especificidades das relações socioambientais e culturais

existentes. Tais encaminhamentos contribuem com perspectivas que visam elucidar representações equivocadas e, muitas vezes, inocentemente disseminadas pelas escolas e destoantes da realidade local.

Cabe salientar que a matéria-prima para estudos e ações em EA está em toda parte. Nem por isso, a Educação Ambiental deve ser transformada em panacéia para todos os problemas, principalmente nestes tempos em que a preocupação com o meio ambiente se tornou aguda e generalizada (SEARA FILHO, 1992).

Em meio às preocupações socioambientais inerentes ao contexto contemporâneo, evidencia-se que, na comunidade científica, não existe um consenso sobre o que vem a ser meio ambiente, o que fez com que Reigota (1995), preferisse aceitar a noção de meio ambiente como sendo uma Representação Social (RS)⁴.

Sobre a noção de Educação Ambiental, o panorama não se diferencia muito. Concordando com essa conceituação, compreendemos a noção de EA como também sendo uma Representação Social (SILVA, 2003a).

Para Loureiro (2002), a Educação Ambiental no Brasil só ganha projeção social e reconhecimento público na década de 1990, mesmo figurando oficialmente na Constituição Federal de 1988, Capítulo VI, sobre meio ambiente, no seu artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, onde se lê que compete ao poder público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (LOUREIRO, 2002, p.71), e de observarmos experiências concretas, mas isoladas, desde meados dos anos setenta.

Há, em geral, conforme demonstra o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”⁵, uma tendência de aumento na oferta das ações de EA nas escolas. Todavia, os projetos na área, como experiências concretas e duradouras, ainda necessitam mais tempo e apoio para se efetivar e se constituir como cultura das escolas e de suas comunidades.

Em termos curriculares, a EA valoriza, na Educação, a dimensão ambiental ao propor nova visão em cada uma das disciplinas⁶. Esta perspectiva pode balizar a realização efetiva da prática educativa ambiental, pautada na identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo. Nesse sentido, a EA pode permitir aos sujeitos participarem da criação de novas solidariedades e estratégias de interpretação e de sobrevivência, permissoras de ações contra-hegemônicas⁷.

⁴ “[...] tendo em vista sua equivalência a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através dela compreendem e transformam sua realidade” (REIGOTA, 1995, p.14).

⁵ Promovido, a partir de 2004, pelo Ministério da Educação, por meio da SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente.

⁶ É importante considerar que a estrutura multidisciplinar e a dinâmica interdisciplinar da EA possibilita integrar todas as atividades escolares, todas as disciplinas e os diversos atores educativos, por meio do estabelecimento intencional de nexos e vínculos entre os mesmos, visando superar as compartimentações, ou seja, hiperespecializações do conhecimento científico.

⁷ Com o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), a dimensão ambiental fica explícita, principalmente, nos objetivos referentes à satisfação das necessidades básicas de crianças, jovens e adultos e da ampliação dos meios de alcance da Educação Básica. Por intermédio dos Fóruns de Educação Ambiental, ampliam-se também os espaços para discutir a perspectiva ambiental na Educação, o que permite reunir centenas de participantes e gerar outros encontros regionais e locais, em pontos diversos do país. Importante salientar que a EA será atravessada por transformações sociais e políticas inerentes ao período de mudanças de paradigmas e de crise conjuntural do Estado, na década de 1990. Este período, marcado pelo pensamento e ação neoliberais, acabará por proporcionar a

A problemática ambiental contemporânea traz consigo a necessidade de releitura dos processos sociais, sendo imprescindível considerar e compreender a complexidade da apropriação, produção, do consumo, da distribuição, a complexidade ecossistêmica e as relações que se estabelecem, ao longo do tempo e no espaço, das organizações societárias com a natureza.

Segundo afirmou Segura (2001), no ensino formal, a escola, por muito tempo, tratou o conhecimento gerado pelos saberes disciplinares de forma estanque, classificatória, quantitativa, com base no acúmulo de informações. Conforme destacado por Brandão (2005, p.86), “a educação escolar é um momento de um processo múltiplo, de vários rostos e vivido entre diferentes momentos, a que costumamos dar o nome de *socialização*”. Na constituição desta socialização vivemos “situações pedagógicas em diferentes unidades de partilha da vida. Em cada uma delas e da interação entre todas elas é que ao longo de nossas vidas nós nos vemos às voltas com trocas de significados, de saberes, de valores, de idéias e de técnicas disto e daquilo” (BRANDÃO, 2005, p.88). Às diferentes unidades de vida e de destino Brandão (2005) denominou de *comunidades aprendentes*. O autor valoriza o entendimento da dimensão da *comunidade aprendente* nos trabalhos de Educação Ambiental (EA).

Educação Ambiental é termo corrente no meio científico e no senso-comum. Há autores que propõem outras formas de tratar a relação entre o Meio Ambiente e a Educação. A EA valoriza, na Educação, a dimensão ambiental. Nas práticas educativas e, portanto, socializantes que se pretendam caracterizar como EA, julgamos acertado incorporar a idéia de *ação*, explicitada por Fontes (2001) que coaduna com a perspectiva de Freire (1983). Para este último, o conhecimento se dá através da *práxis*, pela reflexão e *ação* dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O sujeito da *práxis* não se faz isolado. Ele se constrói em *comunidades aprendentes*, não como passivo, mas pertencente à *comunidades interpretativas*⁸ (AVANZI & MALAGODI, 2005).

A EA pode permitir aos sujeitos participar da criação de novas solidariedades e estratégias de interpretação e de sobrevivência, permissoras de ações contra-hegemônicas – criar pertencimentos (SÁ, 2005).

No entanto, sabemos que nossa sociedade é marcada por fragmentações e exclusões não se baseia em vários dos princípios pensados para o estabelecimento da EA numa perspectiva crítica e participativa. Todavia, pensamos que os processos de cooperação e de luta, inerentes à vida cotidiana, promoverão continuamente interações e comunicações, reivindicando a consciência do outro e ações intersubjetivas. A atribuição de significados aos processos e contextos como, por exemplo, os do meio ambiente, ocorre a partir da experiência cotidiana do lugar/espaço vivido. A tal concepção Fischer (1994) denominou de *espaço de vida*.

Diante disso, concordando com Pontuschka *et al.* (1991), entendemos que a leitura de qualquer espaço social exige que o aluno seja colocado em contato com as diferentes “marcas” que expressam a própria constituição daquele meio, ou seja: arquivos, memórias e a própria paisagem (objetos naturais e artificiais) que tratados

entrada mais efetiva das Organizações Não-Governamentais (ONGs) em diversos campos, incluindo o da Educação Ambiental.

⁸ Resultantes do “encontro entre diferentes interpretações da realidade, construindo uma interpretação mais ampla que não seria alcançada por um intérprete individualmente” (AVANZI & MALAGODI, 2005, p.95).

cada qual pela linguagem apropriada (multidisciplinaridade), encaminham o aluno à iniciação dos métodos próprios aos diversos ramos do pensamento. Deste modo, a EA realizada de forma interdisciplinar é importante para resgatar a idéia de entrelaçamento e de interligação de todas as partes do meio ambiente em um sistema que inclui todas as variáveis históricas, políticas, econômicas, geográficas, sócio-culturais, etc.

Caminhamos rumo ao desenvolvimento de experiências *aprendentes e interpretativas* junto à comunidade escolar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ – e aos habitantes das comunidades de seu entorno, no bairro do Rio Comprido, Rio de Janeiro. Nessa caminhada, um dos trajetos percorridos associa a perspectiva da leitura de jornais no cotidiano da sala de aula, em atividades de rodas (roda de notícias) que, posteriormente, se associa à leitura de imagens. Ambas dialogam com a Educação Ambiental.

De acordo com o pensamento freireano, Zitkoski (2008) afirma que:

o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo o nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humana (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Na construção dos movimentos dialógicos, os estudantes do CAP-UERJ vêm propondo, criando, debatendo e, portanto, interagindo com a temática socioambiental e sua aplicabilidade de forma contínua ou, na concepção de Michele Sato e José Eduardo Santos, capaz de garantir o desenvolvimento de práticas socioambientais fundamentadas no princípio das “sustentabilidades”.

Diante do anteriormente delineado, cabe ressaltar que entendemos como “as sustentabilidades”: a sustentabilidade ecológica, incorporando a exploração dos recursos naturais, os custos ambientais, os subsídios necessários para a urbanização e o planejamento ambiental; a sustentabilidade social, abarcando questões como a pobreza, as desigualdades étnicas, os direitos políticos, a desigualdade regional e os acessos ao emprego, saúde e a educação; a sustentabilidade política, levando em conta a cidadania, problemas culturais, econômicos, sociais e políticos, incluindo os relacionados à instituição política e constitucional das nações e a sustentabilidade individual, contemplando valores, crenças, ética e desejos ancorados na arqueologia virtual, interna, “que possibilite a reflexão individual no desenho coletivo” (SANTOS & SATO, 2001).

Tal movimento é reconhecido em diversas ações realizadas no cotidiano do trabalho de EA com os estudantes. A seguir, apresentaremos alguns exemplos de como as sustentabilidades se materializam nessa perspectiva de trabalho. Para isso, recorreremos a trechos de produções textuais de autoria de nossos estudantes.⁹

⁹ Cabe registrar que, no CAP-UERJ, as turmas se organizam na Classe de Alfabetização (atual 1º ano de escolaridade) e permanecem com a mesma composição até o final da 2ª série (atual 3º ano de escolaridade), quando são reorganizadas, a partir de critérios construídos coletivamente – crianças, professores e Núcleo Pedagógico. Sendo assim, tomamos por base textos de um mesmo grupo, considerando-se a série ou ano de escolaridade como base, haja vista a reorganização que, em relação ao grupo escolhido, se deu no ano de 2006, quando chegaram na 3ª série (atual 4º ano).

Ao delinear o acompanhamento das produções de um determinado grupo de estudantes ao longo de três anos, pudemos perceber que a preocupação com as questões socioambientais se fizeram presentes, conforme os trechos que trazemos a seguir.

Em carta para o Planeta Terra, a turma 11 de 2004, escreve:

(...) desde que os colonizadores aqui chegaram, nossa natureza só vem sendo destruída.

Sabemos que não é só no Brasil, mas em todo o seu corpo que isso vem acontecendo.

O homem está poluindo você, jogando lixo nos rios e mares, desmatando florestas, caçando animais sem necessidade e desperdiçando a água que é tão importante para todos os seres vivos (2004, p. 25).

No ano seguinte, a turma 23 escreveu:

A Mata Atlântica percorria o litoral brasileiro de ponta a ponta e nela viviam milhares de espécies de vegetais e animais. O ar era mais puro (...). Derrubando as árvores, desmatando as florestas e construindo cidades, tiramos o direito à vida de milhares de espécies e ficando sem lar, estes seres vivos vão morrendo, deixando outros famintos (2005, p. 35).

Em 2006, o grupo de estudantes que formava a turma 32 escreveu:

Há, ainda, outro problema que afeta tanto a floresta quanto às cidades: o destino dado ao lixo. Sabemos que a reciclagem é muito importante para todos.

(...)

Na cidade do Rio de Janeiro, a empresa responsável pela coleta do lixo, a COMLURB, está organizando uma coleta seletiva. Mas, somente 25% da população é atendida. Para que este problema se resolva, devemos nos conscientizar e passar a reciclar de modo que a coleta seletiva funcione, pois não adianta um só ter consciência, mas, sim, todos. (2006, p. 38-39)

A construção desses textos coletivos partiu da realização de leituras de diferentes suportes textuais, além da realização de pesquisas utilizando-se diferentes fontes, por esses meninos e meninas, pequenos pesquisadores em tamanho, mas grandiosos em descobertas. Trabalho este que vai sendo tecido com a mediação das professoras e com a participação das famílias.

Como afirmamos anteriormente, a exemplificação da idéia – e do conceito – de sustentabilidade está presente nesses textos. Mas não só neles. Entendemos que a prática da consciência da sustentabilidade faz-se no dia-a-dia. E essa é a nossa defesa ao dialogarmos e desenvolvermos ações que se constituam como EA.

Diante dessa concepção, temos ampliado o diálogo acerca da temática socioambiental para além dos textos escritos (e lidos). Essa ampliação considera o trabalho com as rodas de notícias, a apresentação e o debate de matérias jornalísticas de livre escolha dos estudantes e seus desdobramentos. Considera, ainda, a leitura de imagens como importante suporte para o trabalho escolar.

Temos a compreensão de que é possível aprender a ler e a desenvolver o gosto pelas práticas leitoras e escritoras a partir de alternativas diferenciadas de

movimentos que permitem aproximar e compreender a realidade que nos cerca. Ao conjugar essas alternativas, ressaltamos o trabalho com diferentes linguagens. Valorizamos as produções escritas e imagéticas obtidas junto aos estudantes do CAP-UERJ a respeito de temas significativos para diferentes sujeitos societários e, nesse contexto, procuramos explicitar como a leitura de imagens se envereda por entre os espaçotempos da sala de aula e se consolida como perspectiva a ser considerada quando nos (pre)ocupamos dos processos de alfabetização e letramento.

Ao introduzir e dialogar com o mundo imagético, outro processo de alfabetização se torna fundamental: a alfabetização do olhar. Para além de alfabetizarmos para a leitura de textos escritos, independente de qual seja o gênero literário, enfatizamos a leitura de imagens e de tudo o mais que a sociedade nos proporciona e que, por sua vez, corrobora para que as histórias – individuais e coletivas, de contextos mais restritos ou ampliados, em diferentes sociedades e períodos datados – possam ser lidas.

A aprendizagem dessas leituras e desses escritos requer a tessitura de uma imensa rede. Essa tessitura se constrói a partir dos contatos diários, das histórias contadas, das informações trocadas e enriquecidas e dos registros guardados e compartilhados, tanto pelo saber que já adquirimos, como pelo saber do outro.

Nesse movimento cíclico de ensinar-aprender-ensinar, onde a troca entre todos os sujeitos se apresenta como importante amálgama, o mundo das imagens parece penetrar por diversos meios: fotografia, cartazes, outdoors, televisão, cinema, indo de sua forma estática ao tridimensional.

E de que “lugar” falaremos agora? Daquele de onde é possível estabelecer um diálogo entre diferentes leituras: a do jornal, a das imagens – estáticas ou em movimento, manifestadas em filmes, vídeos, etc. – e o da “mais convencional”: a textual.

III- DIÁLOGOS COM A EA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO E ASSOCIAÇÃO DE DIFERENTES MÍDIAS

Deste nosso “lugar”, tecemos diálogos com/sobre a Educação Ambiental, entendendo como concepção de EA um trabalho que tem uma perspectiva de movimento amplo de ação-reflexão-ação sobre as questões socioambientais e que não se esgota em si mesma. Esses diálogos se articulam com a prática desenvolvida com/por estudantes de uma turma de Ensino Fundamental.

Dessa forma, as ações de EA desenvolvidas no CAP-UERJ constituem como frutos e são decorrentes de toda a trajetória de construção de uma prática de EA que se encontra fundamentada na idéia de sustentabilidade, como é possível observar nos textos transcritos anteriormente. Dando prosseguimento a essa perspectiva de trabalho, no ano de 2006 foi desenvolvido um projeto de trabalho junto a uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Esse projeto nasceu de uma realidade que faz parte do cotidiano pedagógico do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ: as rodas de notícias e o trabalho com jornal.

Antes de prosseguirmos nesse relato, cabe ressaltar que, no CAP-UERJ, desde a alfabetização, lê-se tudo: livros de literatura infanto-juvenil, panfletos, receitas, jornais, poesias, imagens. As rodas fazem parte do cotidiano pedagógico e da descoberta do prazer de ler, escrever e se fazer leitor-escritor. São rodas de notícias, literárias, de piadas, de ciências, de leituras. Nessas atividades que fazem parte da rotina de trabalho, os estudantes, desde quando chegam ao CAP-UERJ vão se percebendo e se fazendo leitores críticos e participantes. Vão se construindo, também, escritores que trazem para seus escritos toda a gama de informações e de conceitos que as rodas e as demais atividades didático-pedagógicas permitem investigar, discutir e desenvolver.

Nessas trocas – espaços de aprender e ensinar – nos formamos e formamos outros leitores e escritores críticos, que dialogam não só entre si, mas também com outros sujeitos e com as informações apresentadas pelo texto, possibilitando que, das trocas manifestadas nas rodas vivenciadas, brotem saberes e tessituras.

As rodas de notícias, nosso foco neste artigo, possibilita, no *espaçotempo* da sala de aula, um amplo debate sobre os fatos do cotidiano local, regional, nacional e mundial. A leitura e a apresentação da notícia em sala de aula permitem estimular o debate e a reflexão acerca das informações, e atividades se desdobram confrontando uma “nova” informação com conhecimentos ou conceitos já elaborados (FERNANDES, 2007).

Naquele ano, foi levada para à sala de aula uma notícia sobre reciclagem e reaproveitamento de “lixo”¹⁰. A notícia intitulada “O lixo bom e rentável que é jogado fora no Rio” (Jornal O GLOBO, 04/06/2006) suscita, após a leitura, um amplo debate, despertando o interesse dos estudantes acerca de questões como desperdício, reaproveitamento, coleta seletiva, permitindo levantar uma discussão que já vinha se fazendo presente nas rodas – de notícias, dentre outras: a questão socioambiental. A notícia trazia elementos e conceitos importantes para debatermos, não só sobre a coleta de resíduos de forma seletiva e o reaproveitamento dos resíduos inorgânicos, como ainda para elaborarmos com o grupo reflexões e desenvolvermos discussões acerca das formas de geração de renda, seja no mundo do trabalho formal ou informal. As questões que são socioambientais e, também, socioeconômicas e, por que não, políticas e culturais levaram do pensar global entendido, nesse caso, como as questões decorrentes da coleta seletiva e os efeitos planetários dessa ação, ao pensar local. Nesse pensar local, as crianças trazem para o centro do debate o seu espaço cotidianamente vivido: a escola.

Ao fazerem esse movimento – do global ao local – aqueles meninos e meninas destacaram uma questão central que dialogava com o *espaçotempo* vivenciado cotidianamente por eles/as, não só daquela turma de 3ª série, como também, de todo o Instituto de Aplicação: o que podemos fazer para ter uma escola mais limpa?

¹⁰ Optamos pela escrita da palavra lixo entre aspas, pois o desenvolvimento do trabalho permitiu a investigação e a descoberta de que existe outra forma de fazermos referência ao que é desperdiçado ou descartado, mas que pode ser reaproveitado. Diante disso, a partir de agora utilizaremos a palavra resíduos ou resíduos inorgânicos para tal.

A partir dessa situação e buscando trazer para o diálogo com o conteúdo programático abordado as informações e questões trazidas e experimentadas pelos estudantes, a professora encaminhou o aprofundamento dessa reflexão. Outros atores do cotidiano escolar precisaram estar presentes nesse momento e as crianças tinham certeza disso. Não era, somente, a turma 32 e uma das professoras da turma. Era necessário partilhar esse desejo e construir coletivamente esse processo. Mas como organizar essa ação?

No primeiro momento, as crianças queriam se dirigir à Direção do CAP-UERJ para conversar a respeito da demanda que identificaram coletivamente. Queriam ir todas juntas. Depois analisaram e concluíram que seria melhor ir um grupo representando a turma. No entanto, uma problematização foi apresentada: era preciso pensar e planejar o que fariam lá e como apresentariam a demanda à Direção.

Sem tornar a proposta surgida no grupo mais fácil e considerando a complexidade do que sinalizavam para o contexto de uma instituição também complexa como o CAP-UERJ, a professora conversou com as crianças acerca de um projeto de extensão universitária¹¹ e, também, de pesquisa em desenvolvimento no Instituto e coordenado pelo então diretor. O caminho a trilhar, em parte, se inverteu. As crianças decidiram por convidar o diretor, e também professor, a vir até a sala de aula para conhecerem o projeto que coordenava e como podiam colaborar – ou o que podiam fazer coletivamente – para transformar o CAP-UERJ em um espaço mais limpo.

A professora que desenvolvia a atividade intermediou esse agendamento e, no dia e hora marcados, o então diretor chegara à sala de aula da turma 32 para uma roda de conversa. Nessa roda, as crianças levantaram as questões que vinham surgindo nas últimas semanas, mas também ouviram sobre o que era o projeto, sua abrangência, fragilidades e suas possibilidades e perspectivas de ampliação. Outras rodas se seguiram a esta e o trabalho foi sendo tecido. A leitura de imagens do espaço da escola se fez presente e foi um momento de bastante enriquecimento para se refletir sobre os resíduos descartados em espaços considerados inadequados, do ponto de vista socioambiental. Da leitura das imagens e do reconhecimento e identificação do espaço que, também, era/é deles, passamos à pesquisa propriamente dita.

Nestas discussões a constituição de uma ética ambiental deve se constituir como uma utopia¹² e, também, como uma questão cultural ao examinar as condutas destrutivas das sociedades industriais e pós-industriais e, em contrapartida, possibilitar que os sujeitos societários repensem os usos e costumes da sociedade moderna, bem como seus impactos nas condições ecossistêmicas, abrindo espaço para concepções voltadas para a preservação ambiental (SILVA, 2003a).

¹¹ O projeto se intitula “Educação Ambiental em Ação nas Comunidades do Entorno do CAP-UERJ” e é coordenado pelo professor Lincoln Tavares Silva.

¹² Segundo Schmidt (1983, p. 22) “a realidade é, além disso, tudo aquilo em que ainda não nos tornamos, ou seja, tudo aquilo que a nós mesmos nos projetamos como seres humanos, por intermédio dos mitos, das escolhas, das decisões e das lutas”. Já Canclini (1996, p. 263-264) afirma que a utopia faz parte da vida social enquanto “dispusermos de uma certa emancipação, ou ao menos tivermos vontade de que a emancipação e a renovação do real continuem fazendo parte da vida social”.

Somando-se a essas ações, ao longo dos momentos de nossos encontros e da investigação sobre os mesmos, vimos compartilhando com os grupos de sujeitos as informações técnicas, visuais, textuais e contextuais que, segundo Vilches (1997) e Costa (2005), ampliam os entendimentos e as competências para a leitura de imagens. Utilizamos não só o olhar, mas toda a sensibilidade dos sujeitos em produzir informações, comparar, fazer analogias, transformar, desconstruir, projetar e desenvolver memórias visuais.

Trabalhamos com o potencial dos sujeitos como produtores das suas próprias imagens, inclusive desconstruindo as imagens existentes sobre seus espaçotempos, tecendo para os mesmos, através das imagens reconfiguradas, novas possibilidades de configuração socioambiental. Por termos esta compreensão, tratamos os envolvidos nos processos sociais e educativos como sujeitos complexos, reunindo objetividade e subjetividade.

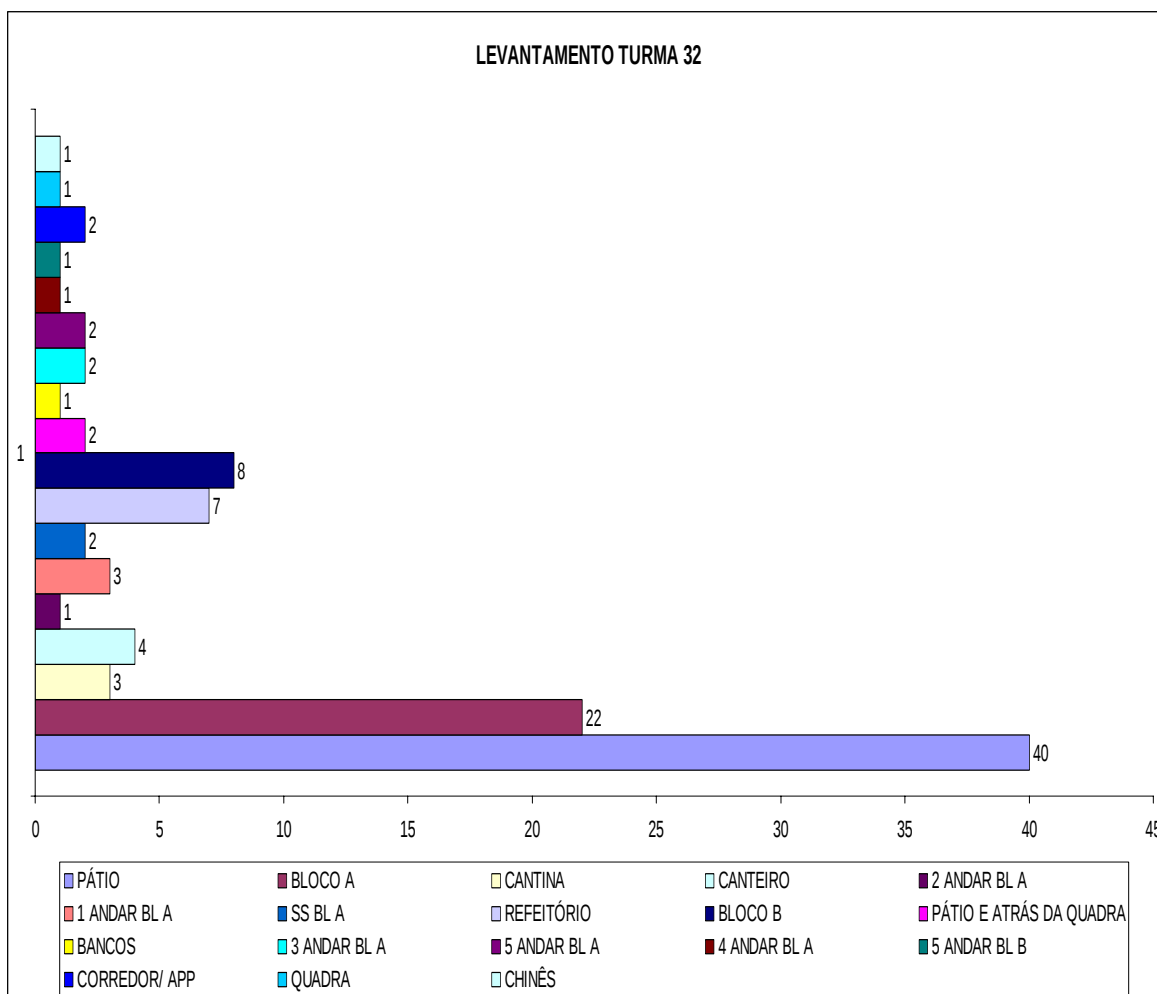
Outra questão que era apresentada pelos meninos e meninas era: Por que não temos, no CAP, latas de coleta seletiva? Junto à questão, certamente um desafio e uma problematização. Num movimento de constante diálogo com as propostas ou sugestões levantadas pelo grupo, surgia uma nova situação: O que fazer com os resíduos coletados? Qual seria o destino desses resíduos?

A cada situação-problema; a cada desafio, uma nova roda de conversas se instalava na sala de aula. Sempre com a presença da professora da turma e do coordenador do projeto – então diretor – como mediadores das reflexões e dos debates e, também, como instigadores de novas situações a serem problematizadas.

Esses sujeitos, meninos e meninas pesquisadores, saíam a campo, diariamente, por um período de uma semana, para identificarem e mapearem os espaços do CAP-UERJ onde encontravam resíduos – orgânicos e inorgânicos – depositados fora das latas de coleta. Essa atividade ocorria sempre após o último horário de recreio e antes da equipe de limpeza começar o seu trabalho.

O trabalho de coleta das informações realizado pelos estudantes foi tabulado e deu origem a um gráfico, a partir do qual foi possível mapear em que espaços da instituição precisavam ser instaladas as latas de coleta seletiva.¹³

¹³ A partir da identificação dos estudantes sobre possibilidades de melhoria nas condições do ambiente escolar e de levantamentos sobre alternativas de atendimento por órgãos governamentais voltados para a questão ambiental, procuramos a Superintendência de Rios e Lagoas (SERLA/RJ) que disponibilizou vários conjuntos de recipientes de coleta seletiva de resíduos, os quais no início de 2007 foram distribuídos pelo espaço escolar com a participação efetiva dos estudantes neste processo.



Imagens de campo – levantamento sócio-espacial do CAP-UERJ, retratando locais de maior concentração de resíduos com vistas à instalação das latas de coleta seletiva

A partir das imagens captadas no espaço escolar e discutidas com os estudantes, foram realizados levantamentos sobre as condições do *espaçotempo* escolar, dos consumos mais freqüentes, das contradições de seus usos e destinações e das possibilidades de se melhorar a qualidade de vida no ambiente escolar. Em todo esse processo sustentado que estamos apresentando, ressalta-se a participação dos estudantes, em cooperação com os servidores da Instituição, no processo da coleta seletiva de resíduos sólidos.

Cabe ressaltar que estas ações embasaram a participação dos estudantes, inclusive na escolha dos lugares nos quais seriam posicionados os recipientes de coleta e, como passo seguinte, na confecção de material voltado ao entendimento do uso da coleta seletiva e da sua destinação socioambiental.

Outra demanda surgia nessa caminhada e se apresentava como novo desafio diante da perspectiva de continuidade da ação socioambiental em curso. Consideramos como este novo desafio a necessidade da manutenção do processo conscientizador que é inerente à EA. Para tal, foi projetado e elaborado, no ano seguinte e com o mesmo grupo de estudantes, um *informativo* voltado à difusão de práticas socioambientais corretas dentro do ambiente escolar. A

preocupação era que o maior número possível de sujeitos pudessem ser acionados e informados no ambiente escolar e que uma mudança em suas condutas pudesse vir a ocorrer.

Entendemos que esse princípio solidário de ação e preocupação não se realiza sem avanços e retrocessos, mas demarca uma incorporação gradual de valores e práticas socioambientais que visam manter o convívio saudável no ambiente escolar e, até mesmo, fora dele.

Aos estudantes da Educação Básica somaram-se bolsistas de Graduação que, com isso, tiveram a oportunidade de viver e colaborar com o desenvolvimento das práticas e discussões que caracterizamos como sustentáveis. Nesse sentido, há um processo que estabelece a dinâmica participativa. Cabe frisar que entendemos que, no período atual, supera-se, através de análises complexas, a visão da participação como um fenômeno dicotomizado entre razão e emoção, entre público e privado ou como algo produzido e vivido fora do sujeito.

A partir dessa teia que foi se ampliando e sendo tecida cada vez mais, foi possível superar outros desafios. O surgimento de uma grande quantidade de abelhas no entorno das latas de coleta seletiva foi um deles. O que fazer para resolver esse problema? Após muitas rodas de conversas e muito debate, o grupo concluiu que era preciso realizar uma nova investigação para descobrir o que atraía as abelhas. Assumindo a postura de observadores durante o horário do recreio, descobriram que alguns estudantes de outras turmas jogavam o resto de suas bebidas na lata de coleta de orgânicos, para despejar o recipiente na lata de coleta adequada. O caminho para superação desse desafio foi o diálogo entre eles – estudantes da turma 52¹⁴ – com os colegas e, rapidamente, as abelhas foram embora.

Como se pode observar, o trabalho que continua sendo desenvolvido no CAP-UERJ vem garantindo a continuidade do processo de sustentabilidade.

Abre-se o olhar menos distanciado sobre as questões ambientais enquanto questões sociais, convidando os sujeitos a participarem dos conflitos e das soluções com “seus” conflitos e com “suas” soluções.

Por essas razões, os conflitos que surgiram até o momento foram discutidos com os estudantes e as soluções apontadas por eles vêm nos mostrando o quanto a parceria é fundamental em Educação e, também, em Educação Ambiental. O destino que seria dado aos resíduos coletados foi uma preocupação bastante discutida com o grupo de estudantes da turma mais diretamente envolvida. E a solução – que se materializou – também saiu de lá: esses resíduos poderiam ser vendidos e seu lucro serviria para ajudar alguém. Assim está acontecendo.

Para tanto, os funcionários, sobretudo os da empresa responsável pelos serviços de limpeza do CAP-UERJ, participam ativamente. Os resíduos coletados e embalados são retirados por meio de uma parceria com uma comunidade carente do entorno, e a renda obtida com sua venda, revertida em cestas básicas.

¹⁴ Nesse momento o grupo já estava na 4ª série. Mas, por atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nomenclatura tinha mudado. Então, eles cursavam o 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, na turma 52.

Essas cestas são destinadas a algumas famílias dessa comunidade e duas delas são sorteadas, mensalmente, entre os trabalhadores da empresa de limpeza que presta serviços no Instituto de Aplicação.

Tentamos construir, mediante esse processo, uma *cultura emancipatória*, tal como aludido por Boaventura de Souza Santos (2001), segundo a qual os sujeitos pertencem à subjetividades e à solidariedades coletivas, centradas na construção de um paradigma social emergente, firmado no estabelecimento de um *senso comum emancipatório*.

Concordamos com o posicionamento apresentado por Morin (2000), segundo o qual, temos a necessidade de fundar “*princípios para o conhecimento pertinente*” que sejam capazes de apreender os problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. É preciso ensinar e aprender os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

E todo esse movimento que é contínuo e que, também, vai se ampliando levou para a sala de aula dessas crianças, então no 5º ano de escolaridade, uma discussão. Como explicar esse movimento que começou a partir da leitura de uma notícia de jornal seguida de debate? Informamos à turma que esse movimento tem um nome: ecologia da ação. E propomos que, coletivamente, construíssemos seu conceito. Após muitas opiniões e, mais uma vez, uma rica discussão, a turma 52/2007 definiu ecologia da ação como sendo:

um ato ou movimento que pensamos em fazer e que foi se ampliando e tomando caminhos maiores do que o esperado. Esse movimento que estamos realizando se encontrou com outros movimentos (ações) de outros grupos de pessoas: as comunidades que participam do projeto Educação Ambiental (EA) em ação nas comunidades do entorno do CAP-Uerj”.¹⁵

Cabe-nos ressaltar, ainda que segundo Morin e Kern (1996), a parceria sustentável que estamos desenvolvendo com essa comunidade localizada na região do Rio Comprido, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e responsável pela ligação com a zona sul, é resultante e resultado da ecologia de ações.

IV - SEM TERMINAR... PORQUE SENDO MOVIMENTO, É CONTÍNUO E SE AMPLIA

Por ora, compete frisar que todas as mudanças só podem se dar no mundo, do qual tomamos parte, não apenas como uma criação do espírito, pois ele, o mundo, existe concretamente (SANTOS, 2000). É dele que devemos partir

¹⁵ Essas comunidades localizadas no entorno do CAP-UERJ – Parque André Rebouças, Vila Santa Alexandrina, Paula Ramos e Escadaria/Ladeira – reivindicam diversas demandas no campo da educação, trabalho, saúde, cultura e lazer. Para o (re)conhecimento dessas demandas foram mantidos, a partir de 2004, contatos com representantes dessas comunidades.

para construir outra coisa, ou seja, outro mundo, um mundo melhor. O seu movimento faz com que, no campo do conhecimento, cada saber se relacione com os demais e, também, possibilita que as disciplinas se transformem. Caminhamos para superar a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais poldisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Com o processo de informação, de inserção, de apreensão, de busca do mundo através das disciplinas, todas mantendo sua relação com mundo, é que se pode formar a metadisciplina, uma “*vontade de filosofar nas disciplinas*”. É o mundo que permite que se estabeleça um discurso inteligível, um canal de comunicação e solidariedade entre os saberes e os sujeitos dos saberes. É a possibilidade de um discurso intercambiável que permite estabelecer a metadisciplina no sentido da fertilização mútua dos conceitos que não são impenetráveis.

É nesta “*relição dos saberes*”¹⁶ através da reforma paradigmática do pensamento, religando e diferenciando, contextualizando práticas sociais em curso, que poder-se-á explicitar a necessidade de superação dos problemas atuais, fortificando a aptidão em interrogar e em ligar o saber à dúvida, desenvolvendo a aptidão para integrar o saber particular a própria vida e não somente a um contexto ou tendência global, a competência para os sujeitos colocarem a si mesmos os problemas fundamentais de sua condição e de seu tempo.

Com o que apresentamos, entendemos estar contribuindo para a discussão de forma leve, exata e múltipla (CALVINO, 1990) sobre as influências, determinações econômicas e culturais impostas verticalmente pela racionalidade hegemônica reforçadas, em tempos da globalização, pelas relações estabelecidas entre os consumidores e o meio ambiente, permitindo constituir um retrato das estratégias dominantes e alienantes utilizadas, assim como, das possíveis “brechas” que permitirão ações de defesa da cidadania e da vida nos diferentes lugares do planeta (SILVA, 2003b). Neste sentido valoriza-se a potência de ação, enquanto capacidade de agir no mundo e transformar a realidade vivida em algo desejado, complementarmente como individual e coletivo, conforme aludido por Santos & Costa-Pinto (2005).

¹⁶ Morin, E. *A relição dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 588p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AVANZI, M. R. & MALAGODI, M. A.S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 93-102.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 83-92.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1993. 127 p.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996, 290p.

CALVINO, I. *Seis Propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990, 141p.

COSTA, C. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, A. P. *As rodas na descoberta do prazer de ler e escrever*. Revista Nós da Escola. Ano 5, n. 54. Rio de Janeiro: 2007. p. 21-22.

FISCHER, G-N. *Psicologia Social do Ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 216p. (Série Perspectivas Ecológicas: 5).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FONTES, P. J. Educação pela e para a Ação Ambiental. In: SANTOS, J. E. & SATO, M. (Org.). *A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora*. São Carlos: RIMA, 2001. p. 355-365.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. *Meio Ambiente*. Projeto Redação 2004. Rio de Janeiro: Folha Dirigida - Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. *Temas Variados*. Projeto Redação 2005. Rio de Janeiro: Folha Dirigida - Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. *Valores*. Projeto Redação 2006. Rio de Janeiro: Folha Dirigida - Fundação Biblioteca Nacional, 2006.

MADEIRA, M.C. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2001. p. 123-144.

_____. & ALLOUFA, J. Representações sociais e Educação: que relação é esta ? In: II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 1996, Natal. *Anais...* Natal: Université de Caen/ EDUFRN (RN), 1996. p. 11-15.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 588p

_____. *Os sete saberes necessários à educação no futuro*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 26.

_____. & KERN, B. A. *Terra patria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 163p

PEDRINI, A. G. *Educação Ambiental – Reflexões e Práticas Contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 1998. 294p

PONTUSCHKA, N. N., BITTENCOURT, C.M.F., NADAI, E. & KULCSAR, R. O. “Estudo do Meio” como Trabalho Integrador das práticas de Ensino. *BOL. PAULISTA DE GEOGRAFIA*, São Paulo, AGB/SP, vol. 70, p. 45-52, 1991.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1995. 87p.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, J.J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 331-333.

SÁ, L.M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245-256.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 3. ed., V. 1, 2001

SANTOS, C. C. & COSTA-PINTO, A. B. Potência de Ação. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 295-302.

SANTOS, J. E. & SATO, M. *Universidade e ambientalismo - encontros não são despedidas*. In: _____ (orgs.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001. p. 31-50.

SANTOS, M. *Território e Sociedade - entrevista com Milton Santos*. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 53.

SCHMIDT, A. *El concepto de naturaleza em Marx*. México: siglo veintiuno editores, 1983, 224p.

SEARA FILHO, G. Educação Ambiental: Questões Metodológicas. *Ambiente*, São Paulo, SEMA/SP, 6(1), 1992, p.45-48;

SEGURA, D. S. B. *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001. 214p.

SILVA, L. T. *Os sentidos atribuídos pelos professores de Geografia à Educação Ambiental: olhares sobre a questão*. 2003a. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2003a, 262f.

_____. Produzindo o consumidor verde ou um ambiente cidadão?. In: ZILLOTTO, D. M. (org.). *O consumidor: objeto da cultura*. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 39-66.

VILCHES, L. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós, 1997.

ZITKOSKI, J.J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, D. R., REDIN, Euclides, _____ (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131.