



Educações Ambientais no espaço escolar: o que  
pode a escola? O que podemos nós, professores?

*Paula Corrêa Henning e Gisele Ruiz Silva (Orgs.)*



**Educações Ambientais no espaço escolar: o que  
pode a escola? O que podemos nós,  
professores?**

*Paula Corrêa Henning e Gisele Ruiz Silva (Orgs.)*

*Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD  
Volume 33*

  
**casaletras**



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe do Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Secretária Geral de Educação a Distância

ZÉLIA DE FÁTIMA SEIBT DO COUTO

---

### **EDITORA DA FURG**

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

---

### **COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD**

Coordenadoras

SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES

GISELE RUIZ SILVA

Angela Adriane Schmidt Bersch, Camila Borges Ribeiro, Camila da Silva Magalhães, Caroline Leal Bonilha, Cíntia Gruppelli da Silva, Elisângela Barbosa Madruga, Gisele Ruiz Silva (Org.), Isabel Ribeiro Marques, Jéssica Hencke, Juliana Corrêa Pereira Schlee, Juliana Cotting Teixeira, Leila Cristiane Finochetto, Paula Corrêa Henning (Org.), Paula Regina Costa Ribeiro, Raquel Silveira Rita Dias, Renata Lobato Schlee, Sérgio Ronaldo Pinho Junior, Virgínia Tavares Vieira.

*Autores/as*

## Educações Ambientais no espaço escolar: o que pode a escola? O que podemos nós, professores?



**casalettras**

Porto Alegre

2022



Rio Grande

2022

### Conselho Editorial

Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG  
André Luis Castro de Freitas – FURG  
Angélica Dias Miranda – FURG  
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL  
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS  
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG  
Cristiane Gularte Quintana – FURG  
Daniele Barros Jardim – FURG  
Daniel Reis Plá – UFSM  
Danúbia Bueno Espindola – FURG  
Débora Pereira Laurino – FURG  
Denise Vieira de Sena – FURG

Gabriela Medeiros Nogueira – FURG  
Gisele Ruiz Silva – FURG  
Joanalira Corpes Magalhães – FURG  
Marisa Musa Hamid – FURG  
Narjara Mendes Garcia – FURG  
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG  
Simone Santos Albuquerque – UFRGS  
Suzane Gonçalves – FURG  
Suzi Sama Pinto – FURG  
Tiago Dziekaniak Figueiredo – FURG  
Vanessa Almeida Neves – UFMG  
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

### Área de Material Educacional Digital – MED/SEaD

**Responsável:** Gisele Ruiz Silva

**Capa:** Eder de Avila Muniz e Carolyne Farias Azevedo

**Diagramação e ilustração:** Eder de Avila Muniz

**Diagramação:** Carolyne Farias Azevedo

**Revisão:** Maryan Alessandra da Silva e Izadora de Sena Mendes

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educações ambientais no espaço escolar [livro eletrônico] : o que pode a escola? O que podemos nós, professores? / Paula Corrêa Henning, Gisele Ruiz Silva (orgs.). -- Porto Alegre, RS : Editora Casaletas, 2022. -- (Coleção cadernos pedagógicos da EaD ; 33 / coordenação Suzane da Rocha Vieira, | Gisele Ruiz Silva)  
PDF.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-86625-47-9

1. Ambiente escolar 2. Educação ambiental  
3. Práticas educacionais 4. Prática pedagógica  
I. Henning, Paula Corrêa. II. Silva, Gisele Ruiz.  
III. Vieira, Suzane da Rocha. IV. Série.

22-105688

CDD-304.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação ambiental 304.2

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



O conteúdo desta publicação está sob a Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Internacional

## Sumário

PRÁTICAS POSSÍVEIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: A FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DO PENSAMENTO _____	13
FILOSOFIA E ARTE: IMPULSIONANDO MODOS DE PENSAR _____	32
EM BUSCA DO BIVAR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INVENÇÃO _____	52
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR _____	64
O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NA SALA DE AULA COMO POSSIBILIDADE DE INTERROGAR NOSSAS RELAÇÕES COM A NATUREZA _____	86
POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL _____	111
CHARLAS, ARTE E FILOSOFIA _____	129

MODOS DE EXPERIMENTAR UM DEVIR-  
FILÓSOFO COM ESTUDANTES DOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL\_\_\_\_\_ **148**

(RE)PENSANDO IMAGENS NA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL \_\_\_\_\_ **170**

INTERVENÇÕES NO CURSO DE  
PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES PARA  
PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO  
PRESENTE \_\_\_\_\_ **185**

PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO,  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA \_\_\_\_\_ **207**

## SOBRE OS/AS AUTORES/AS

**Ângela Adriane Schmidt Bersch** – Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Professora do Instituto de Educação (IE/FURG). [angelabersch@gmail.com](mailto:angelabersch@gmail.com)

**Camila Borges Ribeiro** – Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp/Rio Claro). Professora do Instituto de Educação (IE/FURG). [camilaborges@hotmail.com](mailto:camilaborges@hotmail.com)

**Camila da Silva Magalhães** – Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). Professora de Educação Infantil no município do Rio Grande. [camilapedag@gmail.com](mailto:camilapedag@gmail.com)

**Caroline Leal Bonilha** – Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); atua na área da Arte e Cultura. Pesquisadora do

Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). bonilhacaroline@gmail.com

*Cíntia Gruppelli da Silva* – Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). cintiagruppelli@gmail.com

*Elisângela Barbosa Madruga* – Pedagoga e mestra em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). elisangelamadruga@outlook.com

*Gisele Ruiz Silva* – Pedagoga. Mestra e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Adjunta I do Instituto de Educação (IE/FURG). Vice-Líder do Grupo de Estudos Educação Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). gisaruzsilva@gmail.com

*Isabel Ribeiro Marques* – Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Mestra em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul/2015); pós-graduada em Direito Ambiental pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); graduada em Direito (2005) e em Ecologia (2008) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Docente na UCPEL desde 2011 (atualmente afastada para o doutorado). Bolsista CAPES. isabel.marques.82@gmail.com

**Jésica Hencke** – Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos Educação Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). jesicahencke@gmail.com

**Juliana Corrêa Pereira Schlee** – Doutoranda em Educação Ambiental, mestra em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG). Integrante do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF); bolsista CAPES. julianaschlee@gmail.com

**Juliana Cotting Teixeira** – Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Substituta do Instituto de Educação (IE/FURG). Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). juliana.cotting.tx@gmail.com

***Leila Cristiane Finoqueto*** – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Professora do Instituto de Educação (IE/FURG). cristianefinoqueto@gmail.com

***Paula Corrêa Henning*** – Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Católica de Pelotas (UCPeI), Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), respectivamente. Professora Associada III do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos Educação Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). Realizou Estágio Sênior Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidad de Murcia/Espanha em 2017. Bolsista Produtividade 2 do CNPq. paula.c.henning@gmail.com

***Paula Regina Costa Ribeiro*** – Doutora em Ciências Biológicas, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

(GESE/FURG). Bolsista Produtividade 1C do CNPq.  
pribeiro.furg@gmail.com

***Raquel Silveira Rita Dias*** – Licenciada em Educação Física, especialista e mestra pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande (GEECAF/FURG), técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Integrante da Coordenação da ONG Odara – Centro de Ação Social Cultural e Educacional. rakssilveira@gmail.com

***Renata Lobato Schlee*** – Professora de ensino superior e de ensino básico da rede pública e privada. Mestra e doutora em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG). renataschlee@gmail.com.br

***Sérgio Ronaldo Pinho Junior*** – Mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor da Educação Básica do município do Rio Grande/RS. Participante do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). spinhojr@gmail.com

*Virgínia Tavares Vieira* – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Bacharela e licenciada em Música pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestra e doutora em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). vi\_violao@yahoo.com.br

## PRÁTICAS POSSÍVEIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: A FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DO PENSAMENTO

*Paula Corrêa Henning  
Gisele Ruiz Silva*

Com os acontecimentos ambientais que nosso planeta vem experimentando a cada dia, a Educação Ambiental (EA) tomou força e vem constituindo-se num campo de visibilidade diante da preocupante devastação do meio ambiente. Um dos espaços em que os discursos ambientais circulam recorrentemente é a escola, produzindo verdades e saberes acerca da crise ambiental vivida por nós no século XXI.

O objetivo do caderno pedagógico *Educações Ambientais no espaço escolar: o que pode a escola? O que podemos nós, professores?* é fomentar a discussão sobre a temática expressa no seu título. Por isso, algumas práticas foram elencadas ao longo dos capítulos deste livro para tensionar diferentes artefatos culturais e seus discursos acerca da Educação Ambiental. Tais materiais são entendidos pelos autores deste livro como elementos que

circulam na escola e dão expressão a temas cotidianos presentes em nossas vidas: a educação ambiental, as questões de gênero, a inclusão social, os valores morais, os direitos e deveres dos cidadãos, entre outros.

Assim, nosso entendimento é de que os produtos da cultura nos ensinam diferentes coisas, mas muitas vezes esses produtos pouco circulam, pedagogicamente, pela escola. Por que não trazer para o contexto escolar as histórias em quadrinhos, os jogos eletrônicos, a literatura infanto-juvenil, a música, a fotografia etc.? Por que não apostar no espaço escolar como aquele que pode contribuir com a leitura provocativa dos materiais pertencentes ao cotidiano de nossos alunos?

Presente nas nossas existências de maneira massiva, os elementos da cultura contemporânea, os chamados artefatos culturais, fazem circular um conjunto de saberes estabelecidos como verdadeiros pela ordem discursiva do nosso tempo. Aquilo que temos como verdade sobre nossos modos de vida, nos mais diferentes aspectos, são produções discursivas da cultura que colocam em funcionamento formas de estar nesse mundo. Um olhar pouco problematizador diria que são representações das formas como o mundo acontece, assim, uma imagem do planeta sendo segurado por mãos humanas seria a

representação de que o humano é o dono, quem o possui, o ser de mais alto poder de uma Terra submissa à sua vontade, por exemplo.

Na correnteza da análise foucaultiana, problematizar uma imagem como a supracitada implica compreender que ela não é uma representação do real, mas sim, uma construção discursiva que se dá a partir de relações de poder. A representação não é retrato do real, é a prática de produção de significados de uns sobre outros que toma como referência padrões de normalidade baseados em saberes instituídos como verdadeiros e universais. “Esses saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. São discursos que constituem os sujeitos ao mesmo tempo em que fabricam sua identidade social, controlam e regulam sua subjetividade.” (COSTA, 2004, p. 78).

Pode parecer que haja certa passividade ou submissão da nossa vontade diante desses jogos de poder. Mero engano! Querendo ou não, estamos no jogo e, uma vez que compreendemos que as verdades são produzidas nos e pelos discursos, cabe a cada um/uma de nós assumir-se como produtos e produtores/as desses mesmos discursos. O poder aqui é da ordem do governo, da condução das condutas de uns sobre os outros e de nós sobre nós

mesmos, e sempre com a possibilidade de resistência (FOUCAULT, 2010).

Os artefatos midiáticos aos quais chamamos para possíveis interlocuções no espaço escolar são ferramentas extremamente enriquecedoras do debate educativo. Não se trata de dizer que a mídia manipula as nossas ideias, mas de compreender e colocar sob suspeita um conjunto de verdades sobre o nosso tempo, que por inúmeras vezes aceitamos como naturais e inquestionáveis. Não se trata de dizer que a ciência forja dados, mas de pensar que tais dados são datados, históricos e contingentes. É a ação educativa escolarizada uma potente estratégia de problematizarmos a ação educativa midiática, questionando seus ditos. Assim como é por meio da construção de novos discursos a serem veiculados pelas vias midiáticas que nos é possível fazer ouvir outros ditos sobre o mundo, sobre a vida. Nem melhor, nem pior, apenas múltiplos.

Nessa esteira, a nossa aposta neste livro é provocar o campo da Educação Ambiental e os discursos que circulam nas mídias, de modo geral. Como professores/as, perguntamos: como podemos provocar nossos alunos a criar outros modos de existir e de conviver com o planeta em que vivemos? Ações ambientais como as propostas nesse caderno pedagógico pretendem contribuir para que

os sujeitos envolvidos pensem a respeito de sua relação com o meio ambiente e compreendam a importância de modificarmos atitudes que vêm degradando o planeta. No entanto, afastamo-nos do entendimento de que existe um tipo específico de sujeito a ser formado, com determinadas ações indispensáveis para que a preocupação ambiental exista. Nesse sentido, os textos e as atividades desse livro visam contribuir para que os/as professores/as e os/as alunos/as compreendam a urgência de cuidarmos do espaço no qual vivemos. Vale provocar o pensamento (FOUCAULT, 2006) e possibilitar estratégias de ações para tornar a EA não apenas mais um conteúdo a ser vencido, mas uma possibilidade de pensar as acelerações da crise ambiental instalada em nosso mundo.

Uma infinidade de manifestações textuais e verbais articula-se em torno do grande signo “Educação Ambiental”. Ocorre que diante dessa tematização que se prolifera, confundem-se facilmente as narrativas e as práticas de efetivo compromisso ético e político com a condição contemporânea e aqueles outros sujeitos que fazem do alarmismo uma política do medo favorável à comercialização de antídotos para o mal-estar.

Para o bem ou para o mal, tais enunciações reverberam cotidianamente em espaços em que a vida se

coloca como questão central para a continuidade do futuro do planeta. Nesse sentido, os discursos vão fabricando modos ecológicos de vida, ou seja, vão nos persuadindo a jogar o jogo da preservação do planeta e da espécie humana (HENNING, 2017). Vale lembrar que esta é uma questão central diante da materialidade de uma crise que está aí e precisa ser pensada por cada um de nós.

Queremos colocar em evidência, no entanto, as narrativas que determinam um único modo de viver, sobre as acelerações da crise ambiental estabelecida entre nós: o modo ecologicamente correto. A preocupação aqui é pensar: realizo tais ações por medo, culpa, ou ainda, por estar capturado pelos discursos que circulam na cultura? Que relação estabeleço com o meu planeta, a minha casa, o lugar onde vivo? Minhas ações são marcadas pelas proliferações midiáticas ou por relações de cuidado comigo e com o outro, de cuidado com a relação intrínseca que estabeleço com o lugar onde vivo?

Muitas vezes os discursos desses artefatos culturais passam por “ações educativas”, na medida em que intentam favorecer certa ampliação da consciência sobre o problema ambiental. Porém, muitas vezes passam também por determinações de como devemos nos comportar por culpabilização do sujeito diante da crise instalada, por certa

obrigatoriedade de mudança de atitudes, ou ainda, por um alarmismo que determina um fim planetário caótico em alguns poucos anos. Com tais discursos, o que se consegue, muitas vezes, é um tipo de sujeito que acredita estar lutando por causas ambientais, contudo, em uma espécie de engajamento desengajado, em que estar “em dia” com as questões coletivas não vai muito além de estar “bem informado” e “dotado de opinião” (LARROSA, 2004).

É na crítica de ações despolitizadas que queremos pensar uma ética do cuidado planetário. As preocupações ambientais que nos assolam não se dão como questão de escolha deliberada num ou noutro momento, como resultado de nossa “boa intenção” intelectual. Tampouco se restringem à formação de novos hábitos ou condutas no que se refere ao consumo ou à pretensa “sustentabilidade” do nosso ideário de desenvolvimento e progresso. Uma ética do cuidado planetário implica diretamente assumir-se como parte indissociável do próprio mundo, da própria Terra, e reconhecer-se nela visceralmente.

Talvez valesse indagar como e se nos entendemos, de fato, como parte do próprio mundo. O que nos move para tomar atitudes preocupadas com a sustentabilidade da Terra e de nossa vida cotidiana? Muito mais do que preocupações com o futuro talvez valesse pensar no

presente e em nossas diferentes formas de experimentá-lo hoje, aqui e agora. Talvez seja dessa consciência da implicação, dessa indissociabilidade com a Terra, por reconhecermo-nos parte da própria natureza, que emerja alguma potência para a transformação.

Diante disso, organizamos esse livro no desejo de provocar outras discussões no campo da EA. Discussões que possam nos encher de potência para a criação. Discussões que possam nos levar a questionar as verdades estabelecidas pelos elementos que circulam na cultura. Se entendermos a crise ambiental que vivemos e munirmo-nos da filosofia para provocar nosso pensamento, talvez possamos duvidar dos alarmismos midiáticos e assumir o nosso fazer enquanto professores, para levar adiante o questionamento e as interrogações a partir do nosso lugar no mundo, da nossa relação com o espaço de coletividade, das ações que merecem ser tomadas por nós, justo por entendermo-nos pertencentes a esse espaço.

Tais questões passam pelas nossas relações sociais de ordem política. É preciso travar uma luta com as atitudes que esfacelam os movimentos ambientais de muitos anos de mobilizações diante dos sérios problemas que já nos acometiam há bastante tempo, por exemplo: o desmatamento da Amazônia, que vem sendo pauta de

discussão no governo a favor do desenvolvimento econômico; o consumismo, que nos leva a outro problema: a produção exacerbada de lixo; os desastres ambientais, que recebem algum tratamento midiático e logo são esquecidos; etc. Assim, se assumirmos a crítica enquanto um ato político de provocação ao instituído, podemos provocar nossos alunos a pensar sobre as questões atuais, o desmantelamento de políticas públicas no cenário ambiental, as vivências que temos a respeito dos problemas ambientais ao nosso redor e no mundo. Porém, a nosso ver, isso passa, em primeiro lugar, por entendermos por que essas questões são importantes para nós. As nossas ações precisam estar articuladas ao nosso entendimento de natureza, de ambiente e do que compreendemos ser a Educação Ambiental.

Recorrentemente, a EA é tomada como solução para os problemas ambientais (HENNING; SILVA, 2018). Nosso desejo com a escrita desse livro é deslocar a EA desse lugar. Antes de ser “apenas” uma resolução, a EA pode vir a ser potência criadora para os nossos modos de existir e de conviver no mundo em que estamos. Se potencializarmos a filosofia como exercício do pensamento, posicionamos a EA como um ato político, de exercício de uma militância que não estabelece qual tipo de sujeito deva ser formado, mas

sim, que pensa uma EA como campo de problematização – e não de resolução! –, como campo de criação de outras éticas possíveis.

Então, o que nos cabe, a nós professores, diante da reverberação midiática acerca dos problemas ambientais? Pensar sobre essa questão é tarefa nossa, desejamos criar possibilidade de ação diante do alarmismo das vozes midiáticas. Talvez este seja o nosso desafio: recusar a EA como uma solução, conduzir nossos modos de vida, definir subjetivações. Podemos ser capazes de inventar e criar outras formas de vida, outros modos de existir e conviver em tempos de problemas ambientais. É de uma escuta por outros modos de criar a EA que estamos carecendo; é desse desejo de pensar fora do mesmo que podemos ver possibilidades de educações ambientais que nos ensinem a viver o hoje e os nossos múltiplos modos de relacionarmos com o ambiente. E nesse sentido, os textos arrolados nesse caderno pedagógico estão de acordo com a ideia de que a criação de outras educações ambientais passa pelo exercício filosófico de duvidar das certezas estabelecidas e provocar nosso pensamento sobre o nosso entendimento de natureza, crise ambiental, desastres ecológicos e etc.

Pensando nos potenciais efeitos dos artefatos culturais que nossos alunos veem e ouvem todos os dias,

mobilizamo-nos para a escrita desse livro. Nosso desejo é pensar, junto ao professorado, modos de enxergar a vida e de potencializar em nós o exercício da suspeita e da criação. Que saibamos aproveitar desses materiais de circulação da cultura aquilo que eles podem trazer-nos de produtivo. Sob essa perspectiva, o ensinamento deleuziano tem aqui sua importância: “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p. 220). Olhar com desconfiança a voz categórica da ciência a respeito do futuro catastrófico do planeta, ou ainda, o determinismo a respeito de práticas que definem nossas ações no planeta e assim colocar em prática o que Deleuze nos ensinou. Não sejamos negacionistas diante dos problemas ambientais; em contrapartida, não sejamos demasiadamente ingênuos para crer no fim do mundo. Façamos escolhas que nos levem ao tensionamento do pensamento.

Para isso, organizamos alguns escritos que trazem possíveis práticas de sala de aula, no intuito de disparar o pensamento do/a professor/a. Vale lembrar que antes de criarmos práticas para realizar com nossos alunos, é preciso entender o campo da Educação Ambiental e assumir um solo teórico que abrigue nossos modos de existir e conviver com o ambiente que nos cerca.

No intuito de contribuir com as discussões teóricas da Educação Ambiental ao encontro da Filosofia da Diferença, organizamos esse caderno pedagógico. Nele, o/a leitor/a encontrará textos de autoras e autores que se dedicam a problematizar a EA e a trazer possíveis práticas que, acionando a filosofia, possam levar-nos ao exercício de estranhamento dos ditos recorrentes em artefatos culturais.

Antes de passar aos textos, um alerta: o/a professor/a não encontrará nesta publicação “receitas para segunda-feira”. Encontrará, isto sim, possibilidades de criar ações que levem ao questionamento da EA; encontrará provocações ao instituído que possam levá-lo à criação de suas práticas, de práticas outras, no desejo de criações de educações ambientais múltiplas, multiformes, inusitadas, provocativas. Essa foi a nossa aposta!

São onze capítulos dedicados a diferentes artefatos culturais. O que os une nesse livro é o estranhamento a uma Educação Ambiental da solução, que insiste em fazer-nos rebanho, determinando como nos devemos comportar. Os textos estão tramados pela Filosofia da Diferença, numa aposta política de exercício coletivo acerca do estabelecido como regra, como verdade, nos múltiplos artefatos culturais que nos deparamos cotidianamente. Finalizamos este primeiro capítulo apresentando os contornos e objetivos de

cada capítulo que segue. A aposta aqui é convidar o leitor a estranhar suas verdades, a pensar sobre o que é EA para si e ver a possibilidade de exercer a crítica filosófica nos materiais que circulam em nossa cultura.

No segundo capítulo, “Filosofia e Arte: impulsionando modos de pensar”, Renata Lobato Schlee, Virgínia Tavares Vieira e Raquel Dias tratam de evidenciar a potência da arte, em especial atenção à música e à fotografia como artefatos culturais que podem contribuir para uma relação mais intimista com os elementos naturais e a paisagem do Pampa do Rio Grande do Sul, do Uruguai e da Argentina. O estudo pretende contribuir com práticas escolares que sejam afetadas pela articulação entre a arte e a filosofia no encontro com a Educação Ambiental.

No terceiro capítulo, “Em busca do Bivar: Educação Ambiental e invenção”, Caroline Leal Bonilha discute sobre a construção imagética de um livro infanto-juvenil. Por meio deste texto, temos a possibilidade de criar potências de pensamento para o campo da Educação Ambiental. Não se trata de “boas práticas”, mas de um exercício analítico das nossas relações com o planeta em que vivemos e com as espécies de fauna e flora em extinção. O exercício com a arte e com a literatura pode levar-nos a mundos outros, munidos

pelas práticas filosóficas que encharcam nossos modos de existir e conviver com os diferentes elementos da natureza.

Na sequência, no quarto capítulo, Sérgio Ronaldo Pinho Junior e Paula Corrêa Henning, em seu texto “Histórias em quadrinhos e Educação Ambiental: práticas possíveis no espaço escolar”, demarcam como as mídias, em especial as HQs, podem ser um instrumento para potencializar espaços de problematização no interior da escola. Trata-se de assumir a filosofia como campo para acionar nossos questionamentos a respeito da Educação Ambiental e da natureza quando nos deparamos com materiais como os gibis, linguagem muito próxima àquela vivenciada por crianças, jovens e adultos em nossa atualidade.

No quinto capítulo, “O uso de jogos eletrônicos na sala de aula como possibilidade de interrogar nossas relações com a natureza”, Elisângela Barbosa Madruga e Gisele Ruiz Silva propõem uma provocação sobre esta linguagem tão comum entre as crianças e jovens: os jogos eletrônicos. Acompanhadas do questionamento ao estabelecido, as autoras buscam pensar os modos como o *Minecraft* aciona uma relação humana de utilitarismo com a natureza. Intenta-se, nesse estudo, discutir que outros modos de pertencimento podem estar à espreita para

criarmos invenções outras nas nossas práticas cotidianas de relação com o meio ambiente.

No sexto capítulo, “Potencialidades da literatura infanto-juvenil na educação ambiental”, Camila da Silva Magalhães relata a possibilidade de discussão sobre verdades estabelecidas em livros de literatura veiculados nas escolas de educação básica no país, sinalizando-os como um artefato importante da cultura contemporânea para a abordagem da Educação Ambiental. Interpelada pela perspectiva foucaultiana, a autora ultrapassa os limites da leitura como entretenimento e traz o convite de propormos discussões filosóficas a partir dos ditos literários junto às crianças de modo a questionar as verdades que nos cercam.

No sétimo capítulo, “Charlas, arte e filosofia”, as autoras Juliana Corrêa Pereira Schlee, Paula Corrêa Henning e Paula Regina Costa Ribeiro convidam-nos a imergir em uma conversa leve e rica de possibilidades, marcada pela potência da combinação entre arte e filosofia para pensarmos a Educação Ambiental, a natureza e a cultura no Pampa Gaúcho. Embaladas pelas fotografias, músicas, poesias e textos literários, elas convidam-nos a pensar outras educações ambientais possíveis, tensionando o pensamento para outros modos de fazer educação

ambiental com mais espaço para um cuidado ético conosco e com a natureza.

No oitavo capítulo, “Modos de experimentar um devir-filósofo com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental”, de autoria de Juliana Cotting Teixeira e Gisele Ruiz Silva, as autoras apostam nas multiplicidades estudantis. Acompanhadas da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, as professoras dedicam-se a narrar uma experiência docente realizada com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. O desejo é dar vazão às criações e experimentações de subjetividades estudantis, acompanhadas da potência filosófica para pensar o cotidiano da vida.

No nono capítulo, “(Re)pensando imagens na educação ambiental”, Caroline Leal Bonilha, Isabel Ribeiro Marques e Juliana Corrêa Pereira Schlee levam-nos de volta à turma do nono ano do ensino fundamental, desta vez, para problematizar a produção imagética que nos interpela cotidianamente, instituindo modos de ser e estar no mundo contemporâneo. O texto aborda passagens dos/as estudantes provocados/as a pensar o que é e o que não é educação ambiental e, fundamentalmente, o que os leva a tais definições. Embarcar nessa problematização provocou

potentes inquietações no grupo, as quais são narradas pelas autoras neste texto convidativo ao pensamento.

O décimo capítulo, “Intervenções no curso de pedagogia: possibilidades para pensar a educação ambiental no presente”, de Cíntia Gruppelli da Silva e Jéssica Hencke, é um envolvente relato das percepções das autoras sobre a experiência vivida em um grupo de formação de professores/as. Provocadas a problematizar os discursos de alguns artefatos culturais, as professoras exercitam a crítica do próprio pensamento em relação à Educação Ambiental a partir de uma análise histórica de como nos tornamos sujeitos ambientais. Com isso, convidam-nos a um olhar atento para as formas de vida que nos constituem e nos provocam a assumir formas outras, educações ambientais outras.

E, por fim, o décimo-primeiro capítulo, “Práticas corporais na formação de professoras da educação infantil: interfaces com a educação, educação ambiental e filosofia”, de autoria de Ângela Adriane Schmidt Bersch, Camila Borges Ribeiro e Leila Cristiane Finoqueto, traz a experiência vivenciada com um grupo de professoras da Educação Infantil provocando profícuas discussões a partir da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. No seu entrelaçamento com a perspectiva foucaultiana de

compreender o corpo e suas interpelações a partir da educação, as autoras evidenciam a importância de nós, professores e professoras, também nos percebermos como sujeitos que constroem aprendizagens por meio das relações que estabelecemos com e no ambiente vivido.

Com a reunião desses textos, esperamos contribuir para a criação de práticas outras no interior da escola. Assumindo o encontro entre Educação Ambiental e Filosofia, podemos fissurar cartilhas já bastante gastas quando pensamos nossas relações com o planeta. A nossa aposta defende a ideia de que junto às determinações de sujeição que preenchem os artefatos culturais, podemos encontrar também as resistências, as fugas, o impossível e a criação. Cabe-nos, a nós professores/as, inventar novas armas. É da criação de novas armas que talvez possamos trazer um respiro à Educação Ambiental, outros modos de fazê-la, multiplicando suas formas; novas armas que nos coloquem com toda potência no jogo da vida, por educações ambientais da problematização e da criação, pensando o pensamento e apostando em fissuras nas grandes verdades que insistem em nos fazer rebanho.

Boa leitura! Boas provocações! E boas possíveis criações!

## Referências

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2004.

DELEUZE, Gilles, **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 294-300.

HENNING, Paula Corrêa. Limites y Posibilidades de la Educación Ambiental. *Bajo Palabra*, II Época, Madri, n. 17, p. 341-358, 2017. Disponível em: <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/8808>. Acesso em: 25 maio 2020.

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. Rastros da Educação Ambiental. O dissenso como potência criadora. *In*: HENNING, Paula C.; MUTZ, Andressa; VIEIRA, Virgínia T. (org.). **Educações Ambientais Possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Curitiba/PR: Appris Editora, 2018, p. 151-162.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## FILOSOFIA E ARTE: IMPULSIONANDO MODOS DE PENSAR

*Renata Lobato Schlee  
Virgínia Tavares Vieira  
Raquel Silveira Rita Dias*

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 15).*

Hoje, o mundo vive uma crise ambiental e social decorrente do modelo histórico, político, econômico e cultural que se instalou especialmente após os desastrosos frutos da Segunda Guerra Mundial. As transformações técnico-científicas, o derretimento das geleiras, o demasiado uso dos recursos naturais, os nossos modos de ser e viver no mundo contemporâneo acabam contribuindo também para a degradação do planeta (GUATTARI, 1995). Uma profunda mudança nos modos de relacionarmos-nos e convivermos com o mundo moderno emergiu da metade do século XX para cá. Nesse sentido, a Educação Ambiental tornou-se um campo de grandes potências para criarmos

condições e modos de vida que sejam sustentáveis. Exatamente aí se aproximam a Educação Ambiental e a Filosofia, sobretudo se considerarmos os compromissos político-sociais do pensamento. Sendo assim, a partir de um movimento filosófico nos atravessamentos com práticas culturais como a música e a fotografia, buscamos provocar o pensamento num tempo marcado pela aceleração e volatilidade das relações, dos conceitos, dos saberes, da vida.

Este tempo, que ora se apresenta, atravessa a todos que habitam o planeta Terra. Vivemos, no século XXI, uma crise social e ambiental que diariamente nos provoca a pensar na qualidade de vida e no futuro da vida no planeta, onde nos passamos a sentir amedrontados com catástrofes e possibilidades de desaparecimento de espécies de vida. Para Mauro Grün (2007), a cultura, a predominância do homem sobre todas as coisas, a capacidade que este tem de interferir na natureza, os modos de viver e ser têm sido uma das principais causas de estarmos diante de uma chamada crise ambiental. Como nos lembra Henning *et al.*

*Não temos a ilusão de acreditar que ações humanas, muitas vezes executadas para fazer valer a máxima baconiana – “o homem será o senhor e o possuidor da natureza” – não nos empurrem para a intensificação da crise ambiental do século XXI.*

*Porém, parece-nos que pensar no futuro do planeta não deve se limitar a uma preocupação individualista. Talvez Guattari (1990; 2006) nos ajude a olhar esta crise a partir da criação de uma ecosofia, sem necessariamente, apelarmos para uma política do medo e da periculosidade. (HENNING et al., 2015, p. 9, grifos das autoras).*

Em consonância com Guattari (1995), provocamos em rearticulações de ordem subjetiva, social e ambiental, relacionando nossas formas de produção de existência com argumentos que possibilitem questionar, duvidar e suspeitar. Nosso desejo é colocar em xeque o nosso modo de existir pela capacidade de problematizá-lo. Assim, para além de nos amedrontarmos com a chamada crise ambiental, atuamos em possíveis deslocamentos de um modo de pensar em possíveis fissuras dos sólidos pilares da modernidade ocidental.

E isto pode ser exercitado ao pensar-se em práticas culturais como a música e a fotografia. Essas práticas vêm nos ensinando sobre o ambiente, sobre os papéis assumidos pela humanidade em seus contextos. Há uma pedagogia colocada nesses artefatos culturais e que merece ser analisada, pois a nossa constituição de sujeito implica diferentes formas de produção de subjetividade. Fazemos uso dos termos foucaultianos para expressar que somos objetivados e subjetivados constantemente, assim,

produzimo-nos e implicamos forças que estão em constantes jogos de poder.

Esta é uma discussão bastante pertinente ao campo de saber da Educação Ambiental, que hegemonicamente se fundamenta em análises, problematizações e mudanças de atitudes em relação à crise ambiental. Sendo assim, entendemos que as nossas pesquisas podem ir além do âmbito universitário e adentrar no mundo escolar.

Impulsionadas pela compreensão de que música e imagem podem produzir espaços e tempos de experiências, tentamos provocar esse desafio a comunidade escolar no desejo de criar espaços, tempos que potencializem a vida. Chamamos a atenção de que este foi um trabalho de extensão do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF), desenvolvido com a rede pública de ensino básico do município de Rio Grande, RS, no qual participaram escolas do perímetro urbano e rural, segundo o zoneamento estabelecido pela Secretaria de Educação do município. Os protagonistas de cada encontro entre pesquisadoras e escola foram os alunos, muito embora seus professores, sempre convidados a participar das atividades, fizessem-se presentes. Como resultado, tivemos, em todas as oficinas realizadas, a participação de professores junto aos alunos. Para além de um canal de

colaboração que se estabelece entre universidade e comunidade por meio da extensão, reforçamos aqui a possibilidade de interação e criatividade em jogo nesses encontros. O exercício de encontro entre as pesquisas realizadas no grupo e os diferentes espaços sociais que produzimos nesta interlocução afeta-nos por novos e diferentes olhares, questionamentos e relações entre natureza, cultura e educação.

Nossas pesquisas acadêmicas podem ser visibilizadas, comentadas e exercitadas pela comunidade. Somos provocadas a ensaiar o nosso pensamento e levadas a dar movimento às temáticas que estudamos. Estabelecemos vínculos que podem somar discussões às nossas análises acadêmicas e, ainda, reforçamos a recomendação n.º 2, da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi (1977), que aponta como finalidades para a EA:

*a) Ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais; b) Proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente; [...]. (TBILISI, 1977, p. 3).*

Nas oficinas, apresentamos à comunidade algumas análises dos materiais que compuseram as nossas pesquisas do GEECAF. Contamos um pouco desses desdobramentos a partir de duas teses em educação ambiental, que trabalharam com práticas culturais, música (VIEIRA, 2017) e fotografia (SCHLEE, 2018), e os participantes foram convidados a pensar sobre alguns enunciados estudados nessas pesquisas acadêmicas. Também destacamos que as atividades das oficinas ocorreram pela participação ativa dos alunos e alunas e de seus professores e suas professoras.

Inicialmente, a dinâmica é sempre provocar o próprio pensamento por meio de questionamentos ou de importantes questões sobre a temática ambiental, por exemplo: “o que é natureza?”; “o que cada um dos presentes entende por ‘natureza?’”; “o que se entende por cultura?”. Estabelecida a explosão de ideias, organizamos alguns trabalhos práticos com música e também com fotografia para as dinâmicas da oficina. Com isso, tentamos incentivar cada participante a elaborar suas imagens e músicas com foco nos questionamentos realizados. Após essa etapa, tendo em mãos as produções dos participantes, aprofundamos as discussões utilizando as diferentes produções dos alunos e das alunas e trazendo-lhes

elementos das pesquisas de teses citadas anteriormente, com o objetivo de colaborar para e de aprofundar a problematização estabelecida com cada grupo participante. Trazemos, a seguir, alguns elementos evidenciados por essas pesquisas e disponibilizados nesses encontros. Destacamos algumas problematizações de alguns enunciados das teses provocando um pensar sobre as produções práticas de cada participante.

Sempre tentamos tensionar o próprio pensamento em deslocamentos daquilo que acreditamos como verdades e naturalizamos a partir de formações discursivas. Assim, pensar sobre as concepções sobre natureza e cultura trazidos em cada oficina torna-se potente para possíveis deslocamentos e produções no campo da educação. Aproximando-nos das recomendações de Tbilisi, citada anteriormente, pelas quais possamos estimular dinâmicas educativas mais articuladas em valores de interdependência.

Trazemos, primeiramente, a importância da música pampeana – que constitui parte da cultura do Estado do Rio Grande do Sul (RS), sul do Brasil – como uma prática cultural importante na fabricação de subjetividades. Tensionamos a potência desta arte como uma prática cultural significativa na construção daquilo que somos e de como vamos

assumindo determinadas posições de sujeito no tecido social. Entendemos também que a música pode contribuir com provocações ao pensamento crítico criando espaços de resistência às verdades tão solidamente fabricadas por nós em tempos contemporâneos. Além disso, tal estilo musical apresenta-se como uma prática potente na construção de concepções estéticas compostas numa relação intrínseca entre a música e o espaço geográfico e cultural do sul do Rio Grande do Sul, na invenção de uma paisagem fria e invernal. Assim, a fabricação discursiva do que chamamos de Naturalismo poético-pampeano<sup>1</sup> constitui-se a partir de recorrentes enunciações. Por sua vez, estas evidenciam uma articulação entre humano e natureza e fabricam sujeitos, além de modos de ser e viver nessas terras.

Potencializar uma conversa entre música pampeana, Filosofia e Educação Ambiental num tempo de

---

*1 O Naturalismo poético-pampeano na música pampeana é uma formação discursiva sustentada por dois enunciados: Beleza Natural e Cultura Gaúcha e O Frio do Pampa. Trata-se de um tipo particular de naturalismo por entender a articulação do humano e da natureza na fabricação de um discurso de natureza no pampa do sul do Brasil. Se na corrente naturalista do campo da Educação Ambiental cultura e natureza encontram-se separados, e se problematiza a necessidade de uma articulação entre homem e natureza, no Naturalismo poético-pampeano do final do século XX e início do século XXI, gaúcho e elementos naturais vão constituindo a própria natureza.*

crise social e de problemáticas relações entre humano e natureza parece-nos importante diante da produtividade dessa música na fabricação de modos de ser e viver neste pampa sulino. Tal música vem, de certo modo, constituindo a vida e a cultura dos gaúchos e as suas relações com as paisagens naturais.

A partir de canções que são analisadas em nossas pesquisas, vemos emergir um tipo particular de naturalismo. Nostalgia, melancolia e romantismo são características evidentes nas canções e apontam para uma indissociabilidade entre humano e natureza. As músicas analisadas evidenciam uma relação entre um sujeito gaúcho – habitante do RS – e a natureza que é não apenas de contemplação, mas de pertencimento.

Salientamos que as paisagens naturais do pampa rio-grandense são enunciações recorrentes na música gaúcha e, de tal maneira, vêm fortemente fabricando sujeitos, bem como modos de ser e viver nessas terras. Em nossas investigações, vemos como essas enunciações contribuem para a constituição de um discurso de natureza. A música pampeana vem produzindo verdades que nos fazem ler e ver a natureza como algo belo e romântico.

Da mesma forma, entendemos os espaços educativos como propícios para se pensar os modos em que

o imagético nos constitui. De que forma nos fabricamos a partir do que aprendemos pelas imagens fotográficas? Vamos pensar a fotografia como prática cultural que ensina sobre modos de ser da humanidade, sobre ambiente, sobre natureza. Em uma de nossas pesquisas, atuamos na problematização de um conceito de natureza no recorte de uma territorialidade pampeana de parte do Rio Grande do Sul, do Uruguai e de parte da Argentina.

Lembramos que a escola como um dos espaços de práticas educativas poderia aproximar alunos e alunas de diferentes práticas culturais. No entanto, a escola, via de regra, não exercita o pensamento a partir dessas práticas. Dificilmente a escola olha a vida, a existência e a própria experiência escolar a partir das práticas culturais. Não obstante, neste trabalho, os participantes das oficinas mostraram-se desejosos, curiosos e envolvidos pelas imagens e sons. Ao serem instigados a produzir fotografias de natureza e ao escutarem músicas, dispararam diferentes possibilidades de construções para a natureza, a cultura, o ambiente, a urbanização e a ruralização.

Entendemos que sempre estamos inseridos em relações de poder e saber, em um vai e vem constante de forças discursivas e não discursivas que vão constituindo nosso mundo e atualizando-o. Nisto, a análise da fabricação

de uma natureza para o campo de saber da Educação Ambiental pode ser uma contribuição interessante para pensarmos o nosso próprio tempo. Isso pode ser estimulado no encontro com o imagético e com o quê esse não-discursivo vem-nos ensinando.

Notamos, nas fotografias analisadas na tese de Schlee (2018) e também nas produções dos participantes das oficinas, o quanto construímos um conceito de natureza que está atrelado aos espaços rurais, aos espaços de preservação e conservação em unidades de conservação, ao reforço da dita dicotomia entre campo e cidade; natureza e cultura. As imagens podem ser inspiradoras e disparadoras de um pensar sobre como nos colocamos diante dessas questões. Um pensar sobre como vimos construindo nossos pensamentos, nossas formas de atuar no mundo. Vejamos, a seguir, uma das imagens problematizadas nas oficinas e que compunha o material empírico da dita tese.

**Imagem 1** – Cerros verdes, APA de Ibirapuitá (cf. a imagem)



Fonte: PAIVA, 2008, p. 118.

A força desse imagético faz-se, entre outros elementos, por uma recorrência em demarcar a natureza nessa composição de campo – com sua vegetação e alguns animais não humanos. Dessa forma, colocamos em discussão o entendimento de que a natureza está no campo e o elemento humano, trazido como cultural, está fora e desconectado. Problematizamos os caminhos da modernidade em que algumas cisões, binarismos, foram assumidas, como a natureza e a cultura ou a dualidade entre o urbano e o rural. Nossas oficinas fazem-se em provocações ao pensamento sobre o que é fabricado como a natureza, fazem-nos pensar em como nos constituímos e tornar óbvio o que temos por urbano, rural, campo, cidade, natureza, cultura.

A partir da educação ambiental e da reflexão das formas de existir que colocam em funcionamento operações de poder, podemos abrir brechas para nos impulsionar a “não nos assustar” diante dessas forças, ainda lembrando o que a citação à Henning (2015), no início desse texto, aponta. Apostar na articulação entre filosofia e arte para impulsionar pensamentos: algo precioso no campo da educação. Potencializar a nossa capacidade de análise; provocar pensamentos sobre as nossas composições enquanto sujeitos, nossas fabricações, e também, sobre possíveis recomposições.

Em consonância com Guattari (1995), assumimos a posição de entender que não há uma única maneira de ver o mundo e de estabelecer relações com ele. O período de intensas transformações experienciadas pela humanidade, o modelo de vida que se instala na modernidade e as relações de afetividade que estabelecemos uns com os outros conduzem-nos à mais pobre incapacidade de responder à crise ambiental.

Para que haja uma possibilidade de resposta a essa crise e a relação que estabelecemos com a natureza (ficando atentos aos conceitos que tomamos por crise ambiental; natureza...) é necessário colocarmos sob suspeita as verdades que nos fazem olhar para o mundo de uma forma,

e não de outra. Para isso, fundamo-nos no pensar filosófico como um campo de movimento, abalando e deslocando pensamentos numa estreita relação com a arte. Compreendemos que a arte articulada a uma atividade filosófica é capaz de provocar o desejo ao pensar, o que se pode configurar na exploração daquilo que nos parece estranho de ser pensado e em apostas em experiências modificadoras de si, que são capazes de emergir desses atravessamentos.

Na correnteza de Larrosa (2004), atentamos a uma determinada operação do pensamento e da escrita. Pois é mediante a uma incessante problematização e (re)problematização de nossas inquietações ante ditos que vão naturalizando modos de ser e pensar pouco questionados por nós que poderemos estar atuando em modificações de si e com o mundo. A proposta está em

*[...] prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido, ao detalhe, mas que, ao mesmo tempo, consegue que esse detalhe apareça sob uma nova perspectiva e que se amplie até o infinito [...]. (LARROSA, 2004, p. 35).*

A questão está na maneira de viver daqui em diante, em um mundo em constantes transformações. Precisaremos reinventar novas formas de estabelecer

relações enquanto seres sociais, ambientais e de subjetividade. Esta seria a articulação ético-política que Guattari (1995) denominou de “ecosofia” – as quais configuram as balizas que teremos de atravessar para compor novas ações dentre os três registros ecológicos. Para o autor,

*A ecosofia mental, por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os ‘mistérios’ da vida e da morte. Ela será levada a procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc. [...]. A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc. [...]. O princípio particular à ecologia ambiental é o de que tudo é possível tanto as piores catástrofes quanto as evoluções flexíveis. Cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas. Um tempo virá em que será necessário empreender imensos programas para regular as relações entre o oxigênio, o ozônio e o gás carbônico [...]. (GUATTARI, 1995, p. 52).*

Parece-nos necessário provocar o pensamento e criar outros modos de vida contemporâneos, colaborativos nas fabricações de sujeitos que suspeitem mais dos

distanciamentos que vimos estabelecendo com a natureza. As músicas e as fotografias tomadas com filosofia são possibilidades de tensionarmos o nosso próprio pensamento; a filosofia como campo de saber que investe no desejo pelo desprendimento de verdades tão solidamente fabricadas nos tempos atuais. Como nos inspira Foucault,

*É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras do jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é. (FOUCAULT, 2005, p. 305).*

Diante dessas colocações e como nos mostra Foucault na citação acima, pensar sobre os nossos parâmetros e valores é um movimento filosófico importante e necessário. A arte e a filosofia podem impulsionar as nossas vidas a partir do desejo de um pensar outro, aquele que nos faça duvidar das verdades mais concretas e desafiando-nos em modos de ser e modos de existir outros.

E vemos nas práticas culturais, como a fotografia e a música, espaços possíveis de produção de subjetividade

que podem colocar em evidência a nossa forma de atuar no mundo, chamando atenção para as formas como vimos fazendo educação. Apontando a operacionalidade da música e da fotografia na produção de subjetividades, lembramos dessas práticas também como possibilidade de respiro diante da aceleração e volatilidade do tempo contemporâneo. Algo que talvez se expresse em experiências, como nos diz Larrosa,

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).*

Seguindo nesta correnteza de reflexões, talvez possamos pensar nossas relações com a natureza a partir do entendimento que temos dessa natureza, quem sabe na possibilidade de vivências para reinventar formas de ser enquanto sujeitos sociais e ambientais, preocupados com

nossas relações e vínculos. Nossas relações de caráter subjetivo, social e ambiental podem ser colocadas em suspenso e ainda, ou a partir disso, podemos atentar para rearticulações e rupturas com o modo de ser e estar evidenciado em práticas educativas.

Concluindo, lembramos da importância de exercitar o pensamento. Um pensar de si, um pensar sobre o outro, sobre o mundo. Pensar a existência de si como fabricação, como constituição de modos de existência, nos quais a música e o imagético da fotografia são fortes práticas culturais que ensinam sobre como atuamos, como existimos.

Além disso, elegemos essas práticas como inspiradoras ao pensar, ao contextualizar os modos de existência, como atravessamentos culturais pensados como abertura de um campo de possibilidades do encontro entre arte, filosofia e educação. E a Educação Ambiental? Pois longe de estabelecer “receitas”, provocará um jogo de pensamento constante, em que acionamos firmemente o campo filosófico. Trata-se mais de fabricação de experiências na arte do existir, do que de consolidação de verdades; Educação Ambiental menos como receita, mais como devir.

## Referências

FOUCAULT, Michel. Anti Retro. *In*: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**, vol. 2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984, 333 p.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 56 p.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação ambiental: a conexão necessária**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

HENNING, Paula Corrêa *et al.* Mobilizar o medo para disciplinar as práticas: uma análise dos modos de persuasão das campanhas ambientais. *In*: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**, v. especial, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4858>. Acesso em: 24 maio 2020. 12 p.

LARROSA, Jorge Bondía. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *In*: **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun., 2004.

PAIVA, Zé. *Natureza Gaúcha*. São Paulo: Metalivros, 2008, 144 p.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

SCHLEE, Renata Lobato. **A vida, a arte e a educação ambiental nos atravessamentos de uma natureza pampeana**. Tese de Doutorado em Educação Ambiental - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018, 225 p.

TBILISI, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977. **Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental** aos Países Membros. [S./]: Secretaria do

Meio Ambiente e Infraestrutura do Estado do Rio Grande do Sul.  
Disponível em:  
<http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>.  
Acesso em: 29 maio 2020.

VIEIRA, Virginia Tavares. **Naturalismo poético pampeano**: uma potência musical do pensar. Tese de Doutorado em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

## EM BUSCA DO BIVAR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INVENÇÃO

*Caroline Leal Bonilha*

*As condições climáticas existentes no planeta Fahadoika são extremas: variam entre invernos muito frios, seguidos por invernos ainda mais frios e verões escaldantes sucedidos por uma estação ainda mais quente. Tais condições tornaram a vida impossível em quase toda extensão de Fahadoika, com exceção de um continente chamado por seus habitantes de Wasthavastahunn.*

*Os Wasthianos possuem apenas uma instituição encarregada da preservação da natureza: o museu. Nele estão preservados espécimes tanto da flora quanto da fauna do planeta. (DUVAL, 2013, s/p).*

Na passagem apresentada acima, Fernando Duval (2013) descreve algumas das características atribuídas a um planeta inventado por ele. Dentre os muitos elementos estranhos desse universo, chama a atenção o fato de a preservação da natureza ser responsabilidade de um museu. O que isso significa? Talvez nos indique que em *Wasthavastahunn* o importante é manter um catálogo de

plantas e animais que possa ser consultado por seus habitantes e pelas futuras gerações. Talvez indique também que a diferença entre a vida e não vida, ao menos quando isso diz respeito a plantas e animais, já não importa. Outra possibilidade é de que o nosso entendimento sobre a tarefa dos museus seja diferente daquele dos habitantes de *Wasthavastahunn*. E podemos-nos perguntar sobre a preservação da vida dos mais diferentes animais e plantas: quem seria responsável por isso nesse planeta imaginário? Que instituição, além do museu, atuaria na defesa da fauna e da flora?

A indagação não diz respeito somente a um universo imaginário, e sim, ao nosso planeta e às relações que estabelecemos com a natureza. Quem são os responsáveis pela preservação da fauna e da flora? De que maneira temos nos envolvido nessas questões como escola, como professores e como alunos?

A prática promovida pelo Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF) é pensada justamente para pôr em movimento questões como as anteriores. Para que possamos pensar a partir desse material e problematizar práticas docentes, apresentaremos, a seguir, informações a respeito do

trabalho de Fernando Duval e de suas possibilidades de conversações com a Educação Ambiental.

O artista gaúcho Fernando Duval (1937) vive e trabalha no Rio de Janeiro desde 1950. Lá, ele desenvolve suas criações, que circulam entre o campo da arte, da ilustração e da literatura. O universo criado por Duval, que surge em seu trabalho nos anos finais da década de 1950, inclui a descrição de uma galáxia, de um planeta e de um continente. Também despontam dessa época as características do sistema solar no qual se encontra o planeta *Fahadoika* (figura 1), e das paisagens que incluem a fauna e a flora do único continente habitado nesse lugar, chamado de *Wasthavastahunn* (figura 2). As personagens que circulam por esse universo são igualmente detalhadas pelo artista.

**Figura 1** – Fernando Duval. Planeta Fahadoika e suas luas



Fonte: [www.fernandoduval.com.br/site/?o-mundo-imaginario](http://www.fernandoduval.com.br/site/?o-mundo-imaginario).

**Figura 2** – Fernando Duval. Mapa de Wasthavastahunn



Fonte: [www.fernandoduval.com.br/site/?o-mundo-imaginario](http://www.fernandoduval.com.br/site/?o-mundo-imaginario).

No livro infanto-juvenil *Bivar – Em Busca de um Animal que Nunca Existiu* a história é narrada por um professor que circula pelo continente imaginário fazendo palestras sobre um misterioso animal, o bivar (figura 3). Ele mostra em suas palestras detalhes da anatomia e do comportamento do bivar, além de fazer um levantamento sobre as expedições realizadas à sua procura. O detalhe central da história é o de que o bivar nunca foi encontrado: será ele fruto da imaginação dos habitantes de *Wasthavastahunn* ou será que está extinto? O livro não traz respostas sobre a existência, ou não, do animal. Tampouco localiza no tempo a possibilidade de extinção. Mais importante do que esses detalhes parece ser a ficção que dá

origem à busca, à esperança do encontro e do contato com a criatura misteriosa.

**Figura 3** – Fernando Duval. Bivar, o animal que nunca foi visto



Fonte: [www.fernandoduval.com.br/site/?fauna-e-flora](http://www.fernandoduval.com.br/site/?fauna-e-flora).

O universo criado por Duval possibilita diversas aproximações. Podemos lembrar os alunos de outras sagas que também criam e descrevem seus cenários em que estão incluídos planetas com sistemas atmosféricos específicos, espécies animais e vegetais diferentes daquelas que conhecemos e de outras formas de vida semelhantes à humana. A cultura visual, incluindo-se o cinema, as histórias em quadrinhos e os jogos, está repleta desses exemplos (WORTMANN, 2004. HENNING; HENNING; GARRÉ, 2013. PINHO JUNIOR, 2015. MADRUGA, 2018).

E se contássemos a nossos alunos a respeito das muitas espécies de animais e plantas que já não existem mais em nosso próprio planeta e sobre todas as outras que estão ameaçadas de extinção? Quantos animais fantásticos sequer conhecemos! A descrição da riqueza ecológica do nosso ecossistema pode servir de apoio às discussões em sala de aula sobre a importância da Educação Ambiental. Ou será que, como os habitantes do planeta *Fahadoika*, pensamos que a natureza é artigo de museu, a ser catalogada, empalhada e apreciada apenas de longe, separada de nós?

A Educação Ambiental pode ser entendida como um conjunto de ações capazes de mobilizar conteúdos de diferentes disciplinas, no sentido de contribuir com a formação de pessoas que percebam a complexidade existente em nossa relação com a natureza. A capacidade de reconhecermo-nos e de perceber o meio que nos cerca é importante para pensarmos questões relacionadas à preservação e ao uso racional de recursos naturais. Dentre os diversos processos que ocorrem em ambientes e ecossistemas complexos, a extinção de espécies e o surgimento de novas formas de vida ganham importância na reflexão proposta.

Os fenômenos destacados ocorrem de forma lenta, porém, o desaparecimento de inúmeros animais e a ameaça à vida de tantos outros têm-se acelerado. Dentre as principais causas de extinção está a degradação e a fragmentação de ambientes naturais, que na maioria das vezes é resultado do desmatamento de grandes áreas para serem utilizadas em pastagens e na agricultura. Também é preciso mencionar o extrativismo desordenado e o crescimento das zonas urbanas, fatores que reduzem os habitats disponíveis para as espécies e aumentam o nível de isolamento dos animais.

O exercício de pensar na configuração de um ambiente complexo e nos elementos que nele precisariam existir para a manutenção da vida pode proporcionar aos alunos noções de responsabilidade para com o meio ambiente. Seguindo essa premissa poderíamos indagá-los a respeito de quantos são os animais na lista de extinção hoje? O que os ameaça? Quantos já não existem mais? E quantos deles, ao serem representados hoje, não se assemelhariam aos animais imaginários elaborados por Fernando Duval? Conhecer tais espécies talvez nos possibilite manter distância dos habitantes de *Wasthavastahunn*, que sequer sabem se o bivar existiu ou não, ou seja, desconhecem o seu próprio planeta.

Mais do que dar respostas prontas ou apontar culpados, a intenção por trás dessa atividade é provocar o pensamento daqueles que participem dela e propor questões ao invés de pensar soluções: como buscar por algo que ninguém nunca viu? como pensar sobre o que ainda não foi pensado? como inventar outras vidas e outras formas de relação com a natureza?

Fernando Duval inventa um planeta, um continente habitado nesse universo imaginário, repleto de pessoas (figura 4) que têm hábitos parecidos com os nossos, de plantas (figura 5) que possuem algo de familiar, e de animais (figura 6) que talvez nunca tenham existido. Embora familiar, esse universo causa estranhamento por conta do exagero nas relações estabelecidas entre as personagens e o seu meio.

**Figura 4** – Fernando Duval. Ada Andes, Baronesa de Bada Bandes



Fonte: <http://www.fernandodual.com.br/site/?cultura>

**Figura 5** – Fernando Duval. Reza Phenomera



Fonte: [www.fernandodual.com.br/site/?fauna-e-flora](http://www.fernandodual.com.br/site/?fauna-e-flora).

**Figura 6** – Fernando Duval. Fegahelli de estimação que gosta de chapéu



Fonte: [www.fernandoduval.com.br/site/?fauna-e-flora](http://www.fernandoduval.com.br/site/?fauna-e-flora).

Provocar dúvidas, criar ambientes complexos, pensar naquilo que faz parte da natureza, que compõe a cultura, e nas inseparabilidades entre as duas esferas, tornar o familiar estranho e o estranho familiar. Propostas que têm por intenção promover atravessamentos entre arte e educação ambiental não precisam, não devem seguir receitas. Desafiar a imaginação e inventar outras relações, outros modos de vida, parece ser o mais interessante

## Referências

DUVAL, Fernando. **Bivar - Em busca do animal que nunca existiu**. Porto Alegre: Projeto, 2013.

HENNING, Paula; HENNING, Clarissa Corrêa; GARRÉ, Bárbara Hees. Educação Ambiental e Cinema: produções discursivas em tempos líquidos. *In*: GUIMARÃES, Leandro Belinaso; GUIDO, Lúcia Estevinho; SCARELI, Giovana (org.). **Cinema, Educação e Ambiente**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 137-154.

MADRUGA, Elisângela Barbosa. **A Educação Ambiental e suas Estratégias de Governo no Jogo Eletrônico Minecraft**. 2018, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11855>. Acesso em: 24 maio 2020.

PINHO JUNIOR, Sérgio Ronaldo. **O Discurso de Natureza nas HQs do Chico Bento**: provocações ao campo de saber da Educação Ambiental. 2015, 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6147/0000010880.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 maio 2020.

PROGRAMA UNIVERSO LITERÁRIO. **Entrevista com Fernando Duval**. [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais, 8 abr. 2014. *Podcast*. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/bivar-em-busca-de-um-animal-que-nunca-existiu>. Acesso em: 24 de abr. 2020.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Por que se valer do cinema, da mídia, da literatura para discutir a natureza/ambiente? *In*: ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi; BARCELOS, Valdo (org.). **Educação Ambiental e Compromisso Social**. Erechim: FAPES, 2004, p. 147-161.

## | Sugestões de leituras

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Formação do Sujeito Ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 279 p.

GUIMARÃES, Leandro; CODES, Davi Henrique Correia. **Imagem e Educação Ambiental**: percursos de pesquisa. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em 24 de maio de 2020.

MAGALHÃES, Camila; MADRUGA, Elisangela. A educação Ambiental na literatura infantil – modos de produzir sujeitos. *In: I Encontro de Pós-Graduação em Educação*: a formação docente e a pesquisa. Rio Grande, RS, jun./jul. 2015.

VIEIRA, Virgínia; HENNING, Paula. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano - modos de fazer pesquisa em educação. *In: Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, p. 209-220, jul./dez. 2013.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR

*Sérgio Ronaldo Pinho Junior  
Paula Corrêa Henning*

As histórias em quadrinhos (HQs), desde seu surgimento, têm despertado o olhar de um público infanto-juvenil e adulto destacando-se como um artefato cultural capaz de capturar e constituir formas de compreender o que está posto como realidade. Isso evidencia peculiaridades culturais próprias do tempo histórico que condicionam a produção e publicação das HQs. Elas denotam uma linguagem mais coloquial, mais despojada, o que contribui para serem escolhidas como leituras por muitas crianças, jovens e adultos.

Com seu senso de humor, imagens coloridas e temas do cotidiano, esse material linguístico contribui para ver e dizer do nosso tempo. Sabemos que tais materiais são utilizados no espaço escolar, para além de nossas casas, nos espaços confortáveis de leituras que nos cabem. Nosso

intuito, com este texto, é demarcar a importância de problematizar as mídias com os estudantes, no caso, aqui, em especial, as HQs.

Na nossa condição de professores, podemos colaborar para que a leitura das mídias não seja algo da ordem do proibido. Esses materiais estão à nossa disposição cotidianamente, produzem uma linguagem muito próxima a dos nossos estudantes e, sem dúvida, são escolhas infantis e juvenis que merecem ser miradas por nós, enquanto educadores. Nesse sentido, apostamos na ideia de que nos cabe, a nós, professores, contribuir com uma análise crítica desse material, para que possamos ensinar nossos alunos a ler as mídias que nos chegam com a desconfiança nas verdades que ali habitam. Trata-se de ativar em nós a problematização que Michel Foucault (2004) nos ensinou: quais verdades esse material midiático tem professado? Como posso pensar sobre essas questões que me chegam? Neste capítulo especialmente, interessa-nos entender que valores são assumidos como legítimos e necessários nas HQs quando tratamos de questões ambientais.

Para este trabalho, valemo-nos do famoso e carismático Chico Bento, da Turma da Mônica. O personagem é reconhecido como aquele caipira preocupado com as questões ambientais e defensor do

meio ambiente. Um personagem singular cujo discurso se faz contemporâneo ao estranhar as mudanças do tempo atual, apresentar uma ideia de natureza marcada por traços de um ideal romântico, de um mundo paradisíaco distante de aglomerações humanas ou pela necessidade de uma prática de preservação e limpeza dos lugares verdes, e mostrar os limites do desenvolvimento e do progresso (PINHO JUNIOR; HENNING; VIEIRA, 2019).

Vimos essas HQs como um entretenimento endereçado a um público infanto-juvenil, mas que vai além disso e chega a inúmeros outros leitores, exercendo o poder no sentido de provocar opiniões, posicionando-os sobre determinadas situações, seja por meio de críticas sutis e bem-humoradas ou da comparação de atitudes humanas diante do que é considerado “natural”.

Assim, gostaríamos de deixar claro que entendemos tais mídias como potentes instrumentos para a disseminação das questões ambientais e isso é do maior valor no cenário de crise ambiental que vivemos. Sem dúvida, os gibis contribuem para que ações proativas com o meio ambiente ocorram e sujeitos sejam levados a olhar os problemas que a humanidade tem criado no espaço coletivo no qual circulamos e vivemos. No entanto, nesse texto, nosso olhar dirigiu-se à problemática de como a natureza é

descrita. Para isso, consideramos as projeções que possibilitam a emergência crescente de um saber sobre a natureza, que afirma a importância da Educação Ambiental (EA) para a salvação do planeta. Nossa posição teórica e política é por entender que a Educação Ambiental pode ser muito mais do que um espaço único de resolução dos problemas. Ela pode ser também um espaço de crítica ao instituído, um espaço para ativarmos em nós a agudez do ato de pensar (HENNING, 2019).

Buscando questionar as verdades já cristalizadas a respeito do ideal romântico de natureza, ou ainda, da distinção tão clara e determinista entre rural e urbano, nosso estudo buscou contribuir para que olhemos os discursos midiáticos como aqueles que auxiliam na criação da realidade do mundo contemporâneo (GOMES, 2003). E nesse sentido, colocamos sob suspeita os modos como produzimos uma certa Educação Ambiental a partir da materialidade dos fatos que se constituem no cenário atual. Evidentemente, é urgente o apelo à EA. No entanto, interessa-nos problematizar como vamo-nos constituindo enquanto sujeitos, disciplinados pelos discursos que instituímos como verdades em tempos de formação de educadores ambientais. De acordo com Gomes:

*[...]. Enquanto mostram, as mídias disciplinam pela maneira do mostrar, enquanto mostram elas controlam pelo próprio mostrar. É em relação à disciplina que se diz que se não passou pelas mídias, não há poder de reivindicação; é em relação a controle que se diz que se não passou pelas mídias não existe. (GOMES, 2003, p. 77).*

Desse modo, as catástrofes ambientais, a poluição, a produção de lixo, o desenvolvimento industrial e o estímulo ao consumo relacionam-se e complementam as propostas que circulam em torno de uma economia verde, sustentável, ecologicamente praticável, a serviço das “necessidades” humanas como único fim. Com isso, os modos de ser sujeito no mundo contemporâneo aparecem limitados por um conjunto de ordenações pontuais, fragmentadas dentro de uma perspectiva histórica que vai definindo como ser e estar no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, entendemos que os discursos que fabricamos como verdadeiros no mundo atual são produzidos através de desejos, intenções e, evidentemente, relações de poder que se imiscuem na vida social. As mídias, de modo geral, e as HQs, de modo específico, também auxiliam na fabricação de tais verdades; assim, foram consideradas, nesta escrita, como artefato midiático e cultural potente para a educação de sujeitos na contemporaneidade.

Se focarmos a nossa atenção nas HQs do Chico Bento, veremos a potência de proliferação de suas historinhas no mundo. Suas revistas circulam em mais de 120 países, entre eles: Itália, Portugal, Rússia, China, etc., além do Brasil. Nesse sentido, o personagem Chico Bento apresenta singularidades bem definidas pela sua relação com a realidade rural e a vida no campo, enunciando, a partir de atravessamentos culturais do mundo contemporâneo, formas de ver a natureza bastante limitadas, demarcadas pelos problemas ambientais que, destacados nos discursos científicos, políticos, econômicos, sociais e culturais, constituem o modo de ser dos sujeitos na atualidade.

De acordo com informações obtidas no *site* do Instituto Maurício de Sousa (INSTITUTO MAURÍCIO DE SOUSA, 20-), na atualidade, ele conta com mais de um bilhão de revistas publicadas, chegando a serem editadas em 126 países, atingindo 50 idiomas, cerca de 3 mil produtos licenciados que movimentam cerca de 2 bilhões de dólares por ano. Além disso, devido à popularidade de seus gibis, Mauricio de Sousa é considerado o maior formador de leitores do Brasil. Só as revistas da Turma da Mônica representam mais de 80% do mercado editorial de quadrinhos brasileiros. Além de ser a maior produtora de

animação para cinema do Brasil, a Maurício de Sousa Produções (MSP) conta também com o maior estúdio de quadrinhos existente em nosso país.

A título de contextualização do material que colocamos sob análise, gostaríamos de apresentar resumidamente a Turma da Mônica e as características peculiares do personagem Chico Bento. A Turma da Mônica é uma série de HQs cujos personagens começaram a ser criados pelo jornalista Mauricio de Sousa no início da década de 1960. Naquele momento, eram tirinhas publicadas no jornal, das quais os principais personagens eram Bidu e Franjinha. Somente no final da década 1960 e início dos anos de 1970 é que a série de HQs passou a ser vista como “Turma da Mônica” e publicada a partir de 1970 pela editora Abril, com o título provisório de “Mônica e sua turma”. Foi durante esse período, com o aparecimento em comerciais e revistas, que os protagonistas passaram a ser os personagens Mônica e Cebolinha. A maior parte das histórias da Turma da Mônica gira em torno das aventuras da Mônica e de seus amigos no bairro Limoeiro. Porém, o título “Turma da Mônica” refere-se, também, a outros personagens criados por Mauricio de Sousa, derivados de outras séries de HQs, entre eles, o Chico Bento, a Tina, a Turma da Mata, o Penadinho, o Piteco, o Astronauta, o Horácio e vários outros.

Chico Bento surge em 1963, publicado em tirinhas de jornal, que desde 1961 eram conhecidas como “Zezinho e Hiroshi”, cujos personagens principais eram Zé da Roça e Hiro. Em pouco tempo, Chico Bento foi-se popularizando e tornou-se o personagem principal das tirinhas. O cenário de suas histórias é a fictícia Vila Abobrinha, cidade tipicamente caipira localizada no interior do Estado de São Paulo, onde ele vive junto com seus pais e amigos.

O personagem destaca-se por ser um menino da roça (caipira), que anda descalço, usa roupas simples e chapéu de palha. Frequenta a escola, mas não gosta de estudar. Sua fala é apresentada com erros ortográficos, com o objetivo de reproduzir um dialeto caipira. Representando um estilo de vida rural ideal, Chico Bento acorda antes do sol nascer para ajudar o pai na roça, vive tentando roubar as goiabas do Nhô Lau, brinca com os demais personagens da turma e, ainda, namora Rosinha. É acomodado, às vezes preguiçoso e eventualmente mentiroso. Também gosta de aventuras e, apesar de suas travessuras, é um menino bondoso, generoso, que ama a natureza e os animais. Chico Bento é idealizado como um representante natural do povo interiorano brasileiro. O personagem foi inspirado na figura de um tio de Maurício de Sousa.

Assim, a MSP, grupo responsável pela comercialização de todos os produtos culturais relacionados à Turma da Mônica, ao editar e publicar os gibis de seus personagens, dispõe de uma equipe de consultoria que procura se informar sobre temas relevantes em diferentes âmbitos do campo social. Em uma pesquisa rápida, destacamos as preocupações dessas HQs vinculadas ao campo educacional. Dessa forma, basta olharmos para alguns desses gibis e veremos que há temáticas educativas inseridas nesta mídia. Interessam-nos as temáticas relacionadas à natureza, cujos enunciados identificam condições de emergência do discurso da Educação Ambiental (EA), cada vez mais potente nos cinco<sup>2</sup> continentes do planeta Terra.

Ainda que a Educação Ambiental pouco seja trazida em sua nomenclatura, entendemos, pelas mídias serem importantes artefatos culturais que nos ensinam sobre determinadas coisas – para além de um conteúdo pré-estabelecido na escola –, que esses materiais nos falam de Educação Ambiental. Com seus ensinamentos sobre o que é natureza, a distinção da vida rural e da vida urbana, o modo mais correto de relacionar-se com o meio ambiente, etc., as

---

<sup>2</sup> Consideramos aqui o modelo geográfico a partir dos continentes habitados.

páginas dos gibis definem como nos comportar e quais ações devemos assumir no mundo em que vivemos. Isso não seria então modos de subjetivar-nos e educar ambientalmente? Com o carismático Chico Bento, aprendemos sobre os comportamentos esperados para com o nosso ambiente. Nesses materiais, ao falar-se em natureza, inúmeras vezes, fala-se também em Educação Ambiental.

Diante desse aspecto, é pelo exercício da prática filosófica como atitude crítica que entendemos ser possível ativar uma leitura problematizadora a respeito das verdades que se estabelecem para nós. Não se trata de dizer que somente as HQs do Chico Bento conseguem formar um tipo particular de natureza. Para que seus ditos nos capturem é preciso que estejamos entremeados às relações de saber-poder que circulam em nossa sociedade e estamos! Por isso, Chico Bento fala-nos daquilo que vimos, cotidianamente, no fortalecimento de outros ditos, outras mídias, conversas com amigos, informações científicas, sociais, enfim, em diferentes outros espaços nos quais circulamos e acionamos as verdades que povoam as diferentes instâncias compartilhadas.

Se conseguirmos ativar a crítica filosófica, podemos pensar sobre tais pressupostos e estranhá-los.

Enquanto um meio de entretenimento que veicula determinadas informações e propõe-se a educar a partir de fatos dados, as histórias em quadrinhos do Chico Bento apresentam a natureza como única, universal, com problemas que a atravessam e que são os mesmos em todos os lugares, para todas as pessoas. Essa perspectiva explicita a vontade de universalizar o sujeito, sem se considerar as singularidades culturais produzidas pelos deslocamentos e as diferenças da própria natureza, que é múltipla. Diante disso, as enunciações das HQs expressam atitudes resistentes, românticas, saudosistas e, em algumas situações, conservadoras quando confrontadas com os parâmetros de desenvolvimento considerados modernos. Vejamos algumas:

*Ocê é quem divia di conhecê mior o sítio! Ansim, ocê ia vê como lá tem tudo di bão! Lá tem natureza, ar puro, liberdade, brincadeira... (SOUSA, 2009, n. 36, p. 53).*

*[Conversa do Chico com o rio do espaço urbano] Quiria qui vois mecê discourpasse essas pessoa qui num sabe ti respeitá direito... sujando a água, a areia... parece qui eles num consegue inxergá a sua belezura! Sinão, ocê ia se todo limpinho, inguar o rio de donde eu moro! (SOUSA, 2010, n. 44, p. 64).*

*[Na frente de um poço dos desejos] – I ocê Rosinha, qui ocê pidiu?*

*- Bão! Percupada ca atuar situação das nossas floresta, tudo sendo desmatada... Eu pidi pra qui tudo vorte a sê como artis. (SOUZA, 2010, n. 20, p. 8).*

Excertos como estes supracitados povoam as HQS sob análise, demarcam a valorização da natureza como um ideal romântico diante da iminente possibilidade de perdê-la na medida em que avança o desenvolvimento técnico e o estilo de vida moderno. Isso, por exemplo, é percebido quando os espaços convencionalmente chamados de “natureza” aparecem reduzidos na zona urbana. Outros aspectos que se somam a esta redução são o controle mecânico e digital do tempo, a velocidade e a poluição do meio ambiente em um sentido geral. Assim, há com os ditos anteriores a produção de efeitos que nos levam a estabelecer critérios que nos orientam a agir de determinadas maneiras quando olhamos para a natureza.

Com isso, a pergunta que fazemos aqui é: como essa trama discursiva educa o nosso olhar sobre a natureza e talvez mais: como essa trama educa o nosso olhar para aquilo que chamamos de natureza? Perguntas como estas podem ser potentes para problematizar com os estudantes o que entendemos por natureza: aquela nostálgica, perdida, que conhecemos pelas histórias de nossos avós ou pelas imagens bucólicas de verdejantes campos? E nos espaços

habitados, urbanos, caracterizados pelo barulho e pela presença de coletividade não temos a natureza? Que relações estabelecemos com o ambiente em que vivemos? Que possibilidades nos chegam para pensar esses espaços? Existe uma maneira correta – e única – de viver a natureza? Problematizar tais materiais midiáticos com os estudantes, ativando a agudez do pensamento, parece-nos indispensável, porque eles articulam percepções sobre práticas culturais identificadas com a constituição de um determinado tipo de sujeito. Um sujeito ecológico que deve ser reconhecido por práticas que vão ao encontro das formas de Educação Ambiental reconhecidas.

Em muitas de suas HQs, Chico Bento expõe os seus dilemas e as diferenças culturais de um “menino do campo” diante da natureza única. Com isso, tais histórias ensinam-nos os comportamentos e as singularidades daqueles sujeitos identificados com a vida urbana, mais interessados pela realidade modernizada, pelos rumos da sociedade entendida como “desenvolvida”. De acordo com Amaral:

*A identidade moderna foi e continua sendo construída através dos processos de produção de identidade que invariavelmente reforçam o antropocentrismo e criam as ferramentas teóricas e sociais que autorizam o ecocídeo. O olhar hegemônico sobre a natureza, construído através das*

*representações dominantes de natureza que habitam os livros de História e contos, os livros didáticos, as revistas científicas e os meios de comunicação de massa continuam a construir uma identidade social que vê na natureza o diferente, o oposto da cultura. (AMARAL, 2004, p. 146).*

Essa forma de entendimento cria imagens que classificam a natureza relacionando-a a termos como “primitivo”, “selvagem”, “perigo”, “aventura”, “riqueza”, ou então, “beleza”, “tranquilidade”, “paisagem”/“paraíso”. Tais nomes indicam uma natureza construída como alheia, distinta e distante do cotidiano humano moderno; como o outro da cultura (AMARAL, 2004). Dessa maneira, o personagem Chico Bento dá visibilidade a um conjunto de experiências que se confrontam demonstrando o limite das formas de perceber e viver a natureza dentro das perspectivas de Educação Ambiental conhecidas pela cultura capitalista no mundo ocidental. Seu comportamento inocente e crítico, ou experto e desastrado, aponta para destruições e poluições de todos os tipos, sejam elas espaciais, sonoras ou visuais, passam ao leitor a necessidade de ver os sujeitos modernos como arquitetos do caos no meio da ordem natural perfeita.

Essa preocupação visível nas HQs acontece a partir de desdobramentos presentes numa realidade maior. Seus

discursos são analisados nesse texto como uma dobra, um posicionamento moral que parte de valores predispostos nas práticas políticas e culturais contemporâneas direcionadas pelas preocupações ambientais. Desta forma, enquanto ferramenta midiática, as HQs fazem parte da indústria cultural contemporânea e têm um alcance, muitas vezes, mais penetrante do que instituições como a escola, por exemplo. Daí porque apostamos na utilização delas no interior da escola, junto com a potência filosófica, como ferramenta que nos pode ajudar a ensinar os alunos a ler criticamente as verdades que nos chegam.

Tais condições permitem afirmar que a criatividade temática das HQs são constituintes de tendências cujas expressões definem as formas e as práticas culturais contemporâneas perante problemas aceitos como verdadeiros, cujas soluções são cruciais para a preservação e o desenvolvimento da vida em sociedade. Assim, a natureza e a Educação Ambiental, como ação educativa, produzem sentidos reconhecidos nas histórias do Chico Bento quando aparecem relacionadas ao que Amaral (2004) resume como visões antropocêntricas. Ainda de acordo com a autora, essa perspectiva pode demonstrar certo utilitarismo vinculado à produção de determinados artefatos tecnológicos associados à indústria de bens de

consumo ou reduzir o indivíduo à passividade, quando prioriza as características contemplativas e românticas, exaltando a beleza, a pureza e a perfeição do mundo natural sem a presença humana. Considerando essa perspectiva, por fazer parte desse momento histórico, a Educação Ambiental consolida-se atravessada pelo paradigma da modernidade. Para Isabel Carvalho:

*[...]. O valor da natureza enquanto reserva estética e moral que se pode encontrar no naturalismo e nas chamadas novas sensibilidades para com a natureza parece reeditar-se como espécie de memória mítica dos educadores ambientais, remontando a um mito de origem do próprio ecologismo. No imaginário ecológico, muitas vezes, a natureza, como contraponto da vida urbana e sua inscrição em uma visão arcádica, aparece combinada com o sentimento romântico de contestação. O repúdio romântico à uniformidade da razão, ao seu caráter instrumental, ao individualismo racionalista, pode ser observado em certas inspirações do ideal societário ecológico que se afirma como via alternativa, contra os ideais de desenvolvimento da sociedade capitalista de consumo. (CARVALHO, 2005, p. 56).*

A partir desses aspectos, ressaltamos a contemporaneidade dos discursos sobre a natureza nas HQs; discursos articulados à constituição de um determinado tipo de sujeito visível em uma Educação

Ambiental nos moldes sustentáveis, preconizada por verdades que denunciam os excessos, os perigos expostos, e configuram a necessidade de mudanças nas práticas culturais da modernidade ocidental na atualidade.

É pertinente pensar os aspectos da cultura do caipira presentes no personagem Chico Bento, sustentado por atividades que valorizam o ambiente próprio do espaço rural; os costumes associados a formas simples de sobrevivência, traduzidas inúmeras vezes por pensamentos que expressam certa crítica às relações entre seres humanos e a natureza não humana. Seus ditos demarcam, também, a partir de situações engraçadas, a preocupação em educar, orientar para ações que afirmam um cuidado com a natureza e denunciam a poluição, o excesso de lixo, a ocupação desordenada do território. Ainda, percebemos a resistência em aceitar o sentido de progresso, desenvolvimento e ascensão das novas tecnologias como sinônimo de melhoria da qualidade de vida.

*Como guarda florestal, estou longe de todos os problemas da cidade! Poluição, correria, falta de tempo [...]. (SOUSA, 2011, n. 30, p. 49).*

*Num tem nada como o sussego da roça! Aqui num tem as preocupação da cidade grande! Nada di correria, trânsito ingarrafado [...]. (SOUSA, 2011, n. 51, p. 14).*

Nas falas dos diferentes personagens aparecem distinções bastante claras entre uma natureza que ainda temos no espaço rural e uma natureza perdida, devido ao progresso tecnológico, no meio urbano. Arelado a isso, as HQs recorrentemente definem práticas que devemos assumir junto ao meio ambiente em que vivemos. Logo, vimos a Educação Ambiental como desdobramento, prolongamento e fabricação da realidade na sociedade contemporânea. Desta maneira, essas formas de olhar apresentam-se aos leitores convidando-os a perceber os problemas ambientais a partir de determinadas soluções possíveis, por meio de ações pré-estabelecidas, assim a subjetividade de cada indivíduo é sensibilizada.

O ato educativo consiste em propor condutas para que esses sujeitos sejam vistos a partir da aceitação ou do distanciamento em relação a práticas e saberes convertidos em políticas elaboradas a partir do reconhecimento da Educação Ambiental como área do conhecimento necessária. O exercício pedagógico que propomos refere-se a tencionar, junto aos estudantes, modos de ação possíveis diante de problemas ambientais que vivenciamos, mas não esses modos prescritos e determinados para formação de um tipo particular de sujeito. Buscamos, no espaço da sala de aula, pensar que ações nos colocam no jogo da vida, na

relação com a natureza e o espaço que habitamos. Trata-se de acionar em nós não um tipo específico de sujeito ecologicamente correto, mas uma subjetividade que nos jogue para o exercício de entendermo-nos pertencentes a essa natureza. E se a assumimos como espaço de vida, onde as relações se estabelecem, faz-se importante cuidarmos da nossa casa, do nosso espaço enquanto coletividade, numa ética amiga das relações que se estabelecem entre nós e o mundo.

Por meio deste texto, nosso desejo foi criar um convite ao olhar com desconfiança as HQs e as mídias que nos chegam. Isso implica perguntar: como é possível o reconhecimento dessas formas de pensamento no presente em que vivemos? Que limites tais práticas explicitadas nas HQs apresentam? Que outras formas de pensamento podem surgir se deslocarmos as posições, partindo de perspectivas, que não consideram apenas a ação humana como ponto central para o sucesso ou fracasso frente aos acontecimentos relacionados à natureza? Desta maneira, olhar para a fabricação destes ditos nas HQs é colocar sob suspeita determinadas verdades e saberes acerca do discurso de natureza, crise e Educação Ambiental vivido ao longo da primeira e segunda década do século XXI.

Talvez valesse compreender como os discursos que circulam em tais artefatos culturais apoiam-se na emergência dos saberes que dão visibilidade ao campo da Educação Ambiental. É preciso problematizar como e em que condições são ditas essas verdades. Esta produção literária, as HQs do Chico Bento, é tomada como um artefato cultural e midiático potente na (re)produção de saberes e verdades que nos interpelam, educam-nos e constituem-nos enquanto sujeitos de um determinado tempo social e cultural. Façamos a nossa parte enquanto educadores: criemos espaços de potência de pensamento problematizador, acionemos o tencionamento e o exercício da ética amiga para pensar a vida e o mundo que nos chega.

## Referências

AMARAL, M. B. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em Educação, mídia, Arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CARVALHO, I. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAULT, M. Polêmica, Política e Problematização. *In*: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V.** Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

GOMES, M. R. **Poder no Jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar.** São Paulo: Hacker editores, Edusp, 2003.

HENNING, P. C. **Resistir ao Presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental.** *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 763-781, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030011>. Acesso em: 22 maio 2020.

INSTITUTO MAURÍCIO DE SOUSA. **Site.** São Paulo: [s.n], [c20--]. Disponível em: <http://www.institutomauriciodesousa.org.br/sobre-o-instituto-mauricio-de-sousa/>. Acesso em: 22 maio 2020.

PINHO JUNIOR, S. R.; HENNING, P. C.; VEIRA, V. T. **A natureza entre o rural e o urbano: educação ambiental e fabricação de um discurso nas HQs do Chico Bento.** *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3512>. Acesso em: 2 maio 2020.

PINHO JUNIOR, S. R. **O Discurso de Natureza nas HQs do Chico Bento:** provocações ao campo de saber da Educação Ambiental.

Rio Grande, 2015. Dissertação. 84p. (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6147/0000010880.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 maio 2020.

SOUSA, Mauricio de. **Chico Bento**. São Paulo: Panini Comics, n. 51, 2011.

\_\_\_\_\_. **Almanaque do Chico Bento**. São Paulo: Panini Comics, n. 20, 2010.

\_\_\_\_\_. **Chico Bento**. São Paulo: Panini comics, n. 44, 2010.

\_\_\_\_\_. **Chico Bento**. São Paulo: Panini comics, n. 36, 2009.

\_\_\_\_\_. **Almanaque do Chico Bento**. São Paulo: Panini Comics, n. 30, 2011.

VIEIRA, V. T.; HENNING, P. C.; GARRÉ, B. H. “Alerta Global, Fim do Mundo, a Vingança da Natureza”: enunciações da Revista Veja em Análise. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA*. Dossiê Educação Ambiental. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2014.

## O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NA SALA DE AULA COMO POSSIBILIDADE DE INTERROGAR NOSSAS RELAÇÕES COM A NATUREZA

*Elisângela Barbosa Madruga  
Gisele Ruiz Silva*

As problemáticas ambientais são uma constante nas pautas de discussão dos mais diferentes lugares, em especial nas últimas décadas. Vemos muito seguidamente reportagens de televisão ou de mídia impressa, histórias em quadrinhos, desenhos animados, entre tantos outros espaços nos quais é abordado como tema algum fato ambiental, tanto no que diz respeito à necessidade de preservação do meio ambiente quanto a algum lamentável ato de degradação. Nesse contexto, a escola como parte do meio social não fica de fora. Comumente, utilizamo-nos do tema ambiental para ensinar nossos alunos e alunas a “como cuidar do planeta” ou a “viver melhor na Terra”.

Não há como negar a urgência de discutirmos essas questões com nossos estudantes desde a mais tenra idade,

uma vez que a crise ambiental é um fato que faz parte de nossas vidas em qualquer cantinho do planeta. Nossa proposta, neste texto, é convidá-lo a pensar a crise ambiental de forma a superar a ideia de que o mundo vai acabar por nossa culpa, para que possamos pensar de outro modo, colocando-nos como parte deste mundo e, assim, possamos criar formas novas de viver eticamente nele (PINHO JUNIOR, 2015).

Dessa forma, deixamos aqui o convite para inserirmos este debate nas nossas salas de aula, tomando como estratégia pedagógica elementos comuns das vidas dos estudantes que os – e nos – ensinam, diariamente, maneiras de compreender o meio ambiente, a natureza e as formas como nos relacionamos com ela. Nossa aposta é lançar possíveis problematizações sobre a questão ambiental a partir de uma proposta analítica foucaultiana feita num jogo eletrônico. Pensar a Educação Ambiental com o Jogo Minecraft possibilitou-nos agregar as tecnologias digitais à prática educativa, incorporando, assim, ao cotidiano da sala de aula, uma linguagem bastante presente na vida dos escolares. Com isso, pretendemos impulsionar novas formas de relação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em um primeiro momento, pode parecer estranho fazermos tal conexão, mas vamos pensar juntos: que outra linguagem atinge boa parte dos estudantes de forma a mantê-los tão concentrados? Que outro artefato se dissemina tão facilmente em consoles e em dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*, de forma que um incontável número de pessoas possa ter acesso a ele? Que outro objeto de entretenimento é capaz de reunir crianças, jovens e adultos por horas a fio com a atenção focada?

Pois bem, interpeladas por esta fascinação que os jogos eletrônicos causam nas pessoas e pela necessidade de problematizarmos o seu conteúdo, atrevemo-nos a propor uma análise daquilo que por eles é ensinado a cada um de nós e desafiamo-nos a fazer uso desse elemento tão fortemente pertencente à nossa cultura. Do nosso ponto de vista, os jogos eletrônicos tornam-se excelentes ferramentas para tecer problematizações acerca das questões ambientais atuais. Não se trata de elaborar um roteiro a ser seguido como forma de garantir a problematização sobre o meio ambiente. Trata-se de dar visibilidade às maneiras como nos foi possível pensar e convidá-lo a pensar outras tantas formas, a fazer outras tantas conexões que, se não problematizadas, passam a, silenciosamente, compor aquilo que tomamos com verdade sobre as coisas.

Inicialmente, os nossos argumentos vão no sentido de justificar o uso dos jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica. Entendemos que esses jogos, assim como outras tecnologias, fazem parte do nosso cotidiano e produzem e são produzidos por uma determinada sociedade de acordo com os padrões e modos de viver específicos das pessoas de um lugar, ou seja, as suas contingências. Assim, os jogos eletrônicos são permeados por uma conjuntura histórica que “[...] vem dando origem aos filhos da ‘cultura de simulação’, que interagem com diferentes avatares para representá-los. ” (ALVES, 2006, p. 151, grifo do autor).

Percebe-se que a presente geração é configurada por uma linguagem digital. É comum encontrarmos crianças bem pequenas fazendo uso de celulares, por exemplo, de forma muito segura e confiante. Por vezes, parece que tais objetos substituem rapidamente os “bicos e paninhos” trazendo imediato consolo às crianças. Nesse sentido, é coerente pensarmos que a linguagem digital é mais uma das infinitas possibilidades que nossos meninos e nossas meninas têm de fazer conexões com o mundo.

Segundo Pierre Lévy (1999), as últimas décadas do século XX trouxeram uma modificação nos modos de vida a partir do desenvolvimento tecnológico. De lá para cá, com o

desenvolvimento e a pulverização da Internet 2.0, as formas de vida tiveram grandes modificações. A cultura digital em rede permitiu-nos comportamentos nunca imaginados: fazer transações bancárias em caixas eletrônicos ou em *smartphones*; reunir pessoas de diferentes partes do mundo, ao mesmo tempo, em uma única sala de bate-papo; fazer compras na internet, em lojas de localidades distantes. Estes são apenas alguns exemplos de como a vida se reconfigurou a partir da cibercultura que, queiramos ou não, consiste na cultura que rege a contemporaneidade e fez emergir um novo tipo de humano.

Costumamos dizer que as crianças e os jovens de hoje não são como os de poucas gerações atrás. Observamos situações em que os fones de ouvido conectados nos celulares são quase uma extensão dos corpos de nossos estudantes, por isso, esses novos sujeitos parecem “ligados” para as tecnologias e, algumas vezes, “desligados” das relações entre as pessoas. Tais sujeitos são aqueles que Marc Prensky denominou nativos digitais. São crianças e jovens nascidos a partir da década de 1980, que estão acostumados a receber informações muito rapidamente e a processar mais de uma informação por vez.

Eles têm a habilidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo e preferem acesso aleatório à informação

(o hipertexto). Estão sempre conectados a uma rede de contatos e, para eles, os jogos são uma tarefa séria (PRENSKY, 2001). Esse é o perfil do indivíduo que habita as nossas salas de aula.

Ainda que nossas crianças, por inúmeros fatores, não tenham acesso constante às tecnologias, o mundo tecnológico é uma realidade que está posta, uma forma de vida da qual não há como escapar. No entanto, para aqueles cujas aprendizagens se deram em um mundo ainda não tecnológico, é difícil compreender as novas gerações. Pelo contexto histórico no qual estamos inseridos, fomos migrados para a cultura digital e, como imigrantes digitais que nos tornamos (PRENSKY, 2001), por melhores que sejam os nossos encaixes a esse novo tempo, sempre haverá marcas, interrogações, incompreensões.

O espaço escolar talvez seja o lugar em que tais diferenças sejam mais visíveis. O conflito geracional traz consigo a necessidade de superar o abismo entre as linguagens, o que pode ser promovido pela reconfiguração dos modos de pensar a docência e a prática pedagógica. A pesquisadora Paula Sibilia convida-nos a uma docência que

*[...] em lugar daquele que prescreve a verdade, teríamos algo bem mais modesto: um mediador ou articulador dos significados produzidos por todos, que circulam de modo mais ou menos igualitário na situação da aula, estimulando assim a construção conjunta de conhecimentos e o protagonismo dos jovens nesta tarefa. (SIBILIA, 2012, p. 117).*

Ou seja, um docente que se permite produzir conhecimentos junto aos estudantes. Conhecimentos esses que perpassam a vida ao mesmo tempo em que acionam os saberes historicamente construídos. É certo que toda mudança nas nossas formas de realizar a nossa profissão demanda um longo processo de desconstrução e reconstrução de nossas verdades. Reconhecendo isso, contrapomo-nos à ideia de uma grande revolução educacional. Propomo-nos a, pouco a pouco, abrir espaço em nossos fazeres para outras linguagens que tenham sentido e significado nas vidas dos estudantes.

Assim, tomamos como elementos de discussão os cenários explorados em *layouts* de jogos eletrônicos e as “missões” por eles propostas. É a partir destes dois elementos que sugerimos fazer os escolares pensarem de maneira dinâmica sobre a Educação Ambiental promovendo problematizações profícuas. Isso porque o jogo eletrônico “[...] pode ser considerado como uma obra audiovisual, provocando reações emocionais, sensoriais e cognitivas dos

sujeitos que com eles interagem” (ANDRADE; ALVES, 2015, p. 248) e consiste em uma linguagem capaz de envolver os sujeitos em diferentes dimensões.

Por este viés vemos a possibilidade de tratar a Educação Ambiental por meio de um artefato contemporâneo, entendendo que muitas questões podem ser tencionadas a partir do próprio jogo eletrônico (MADRUGA, 2018). Na seção a seguir, discutiremos algumas possibilidades de intervenção pedagógica a respeito da temática da Educação Ambiental tomando como mobilizador o jogo eletrônico *Minecraft*.

## **| Inquietações da atualidade no *Minecraft***

Como já anunciado, elencamos para esta seção algumas problematizações dos cenários que são construídos no jogo eletrônico *Minecraft*. Esse jogo foi desenvolvido na Suécia em 2009, mas oficialmente lançado em novembro de 2011 (LASTOWKA, 2011), por Markus Persson, conhecido publicamente como “Notch”, proprietário e fundador da empresa Mojang Studios. Em 2014, a empresa Microsoft comprou a criadora do *Minecraft* (ADRENALINE, c2021, s/p), tornando-o um jogo multiplataforma disponível para *Java Applets*, *Raspberry Pi*,

*Xbox (360 e One), Playstation (3, 4 e Vita), Nintendo Switch, iOS, Android e Windows 10*, que pode ser jogado de maneira online e offline, quando antecipadamente baixado via internet. Dessa forma, a ampla divulgação e o fácil acesso por parte dos estudantes são possibilitados, inclusive para a sua utilização na sala de aula.

No *site* oficial do jogo, encontram-se quatro opções diferenciadas: *Minecraft Java Edition, Minecraft Dungeons, Minecraft Earth* e *Minecraft Education Edition* (MOJANG, c2009-2020). Escolhemos explorar a versão 1.12 original, para computador (PC), da opção *Minecraft*. A sua principal característica é a possibilidade de o jogador interagir de forma autônoma no jogo. Não há o objetivo de somar pontos, vencer fases ou chegar a uma etapa final. Nessa versão

*O mundo é teu para o criares. Prepara-te para uma aventura de possibilidades infinitas à medida que constróis, mineras, combates criaturas e exploras a paisagem sempre em mudança do Minecraft. (MOJANG, c2020).*

A ambientação do jogo apresenta aspectos sobre a natureza e dispõe de possibilidades de relação do humano com ela. Há três modos de interação: criativo; aventura; e sobrevivência. No modo “criativo”, o jogador já possui todos

os itens na barra de materiais para construir livremente os objetos do seu mundo digital. O objetivo desse modo é permitir a liberdade do jogador, desde que ele se limite aos materiais disponíveis. No modo “aventura”, o jogador também possui todos os itens, mas as ferramentas só funcionam se forem utilizadas adequadamente, conforme a situação, por exemplo: para cortar uma árvore, deve-se utilizar um machado, não há a possibilidade de cortá-la de outro jeito.

No modo “sobrevivência” – modo que escolhemos para este trabalho – o jogador inicia o jogo sem quaisquer materiais. Para que os possua é preciso realizar algumas ações, as quais estão atreladas ao seu progresso enquanto humano no mundo natural simulado. Assim, para sobreviver, além de ter que adquirir os itens, quem o joga deve lidar com a natureza tirando dela o seu sustento e vencer os perigos do mundo conforme estes se apresentam ao jogador.

Por essas peculiaridades, o jogo tem-nos possibilitado aproximações das questões que envolvem os campos da Educação, Educação Ambiental e do pensamento computacional, como um artefato potente para problematizarmos as formas como vimos aprendendo a lidar com a natureza por meio de uma linguagem

fortemente significativa para os estudantes. Nas discussões, podem ser suscitadas questões que remetem a pensar: que natureza é esta? de que formas a personagem do jogo se relaciona e nos ensina a nos relacionarmos com essa natureza? que verdades aprendemos sobre a nossa relação com a natureza ao sermos colocados em determinadas situações durante o jogo?

Destacamos que *Minecraft* é um jogo eletrônico que possui o mínimo de limitação, ou seja, possibilita ao jogador explorar uma paisagem simulada de forma livre para construir e reconstruir um mundo usando apenas peças em formato de cubos. A seguir, convidamos-te a adentrar em alguns cenários do jogo e nas problemáticas analisadas no modo “sobrevivência”, nos quais focamos nas discussões de Educação Ambiental.

No modo “sobrevivência”, a natureza é um meio esgotável, o que implica a necessidade de manutenção dos recursos para que sigam existindo. Por exemplo, se o jogador cortar uma árvore, outra não vai crescer de novo de forma espontânea, será preciso replantá-la. Com isso, é-nos ensinado que não há problemas com a exploração do meio ambiente, desde que haja um processo de compensação.

Nesse discurso, a natureza existe para servir à vontade e à necessidade humana, ao mesmo tempo que é

colocada também à nossa disposição e necessidade em explorá-la novamente mais adiante. Nesse contexto, à relação entre humano e natureza vale a intenção e o interesse do ser humano. Não há uma preocupação com a natureza por si só, o que há é uma preocupação em não permitir que a natureza se acabe, uma vez que existe a dependência humana em relação a ela.

Ao iniciar o jogo, o jogador é convidado a escolher entre os dois personagens disponíveis para assumir o seu papel no mundo virtual. Tais personagens são denominados *skins* (fig. 1) e apresentam-se na versão feminina (com o nome de Alex) e na masculina (com o nome de Steve).

**Figura 1** - *Skins: Alex e Steve*



Fonte: MINECRAFT JAVA EDITION, 2018.

Nesta escolha, temos a possibilidade potente de problematização no que diz respeito à marcação das identidades de gênero e à necessidade de optar por uma delas. Discutir essa temática com os estudantes é uma estratégia de desnaturalizar pensamentos tão fortemente arraigados no nosso cotidiano, os quais nos escapam quase sem notarmos o peso de seus discursos.

Na sequência, ao entrar no ambiente virtual do jogo, entre diversas paisagens, é apresentado ao jogador o cenário ilustrado na figura 2.

**Figura 2** – Cenário Vila dos Aldeões



Fonte: MINECRAFT JAVA EDITION, 2018.

Esta é a Vila dos Aldeões (fig. 2), um dos lugares em que o jogador começa a interagir com um ambiente modificado pelo humano. A partir desse modelo, ele irá construir a sua fazenda modificando a paisagem para sobreviver em meio à natureza. A vila, na sua versão inicial, é composta de um sistema de natureza que consideramos harmônico, totalmente organizado, uma natureza intocada, natural, à disposição do ser humano.

O aldeão é o morador da Vila que vive em harmonia com a natureza, o que retoma as concepções de natureza e religiosidade, pois entre as classificações deste personagem aparece o Clérigo, denotando-se que, “[...] seres humanos e natureza formam um todo integrado.” (GRÜN, 2012, p. 71). A visão arcaica e naturalista, segundo Grün (2012), defendia a ideia de que os humanos assumissem uma vida simples,

modesta e humilde para assim restabelecerem uma coexistência pacífica com outros organismos vivos, ideia profundamente ligada a uma visão religiosa da natureza.

A cena apresenta um sistema de horta e mostra formas de cuidados com a natureza. Nela pode-se problematizar a ideia de espaço natural, de uma natureza que é abundante, pura e sagrada e à disposição do humano, na qual ele intervém em favor de seu sustento ou sobrevivência. Aprendemos que nossa relação com a natureza é *mesmo* esta: ela dispõe do que precisamos, nós a utilizamos e para não ficarmos sem os seus recursos, reflorestamo-la. Essa posição está presente nos fundamentos da sanção generalizadora que trata a natureza e os fenômenos ambientais de modo utilitário, pois os vislumbra como estoque de recursos a serem explorados e manipulados (CARVALHO, 2012).

A imagem a seguir (fig. 3), apresenta a constituição da horta pelo jogador. Como manter a horta produtiva exige a implementação de um sistema de irrigação adequado ao terreno, o jogador deve dedicar-se a isso. Esta é uma plantação de trigo, o principal cereal para a domesticação dos animais. Cultivar o elemento trigo permite ao jogador continuar a jornada de construção do seu mundo *Minecraft*.

**Figura 3** – Cenário: colheita do trigo



Fonte: MINECRAFT JAVA EDITION, 2018.

O exercício desta etapa do jogo possibilita-nos aprender a explorar a natureza circundante e formatá-la conforme o nosso interesse e a necessidade. O jogador deve colher a planta para adquirir os itens trigo e semente e assim continuar avançando no jogo; e domesticar animais fazendo com que eles se multipliquem, sob o controle humano, a fim de compor o seu próprio mundo. Nota-se que há uma sequência de ações interligadas que colocam o humano em uma relação de ordenação da natureza. Tentando ordená-la, o jogador “[...] apropria-se do espaço como único dono, toma a posse, inventa técnicas, define processos produtivos e estabelece uma hierarquia para dominar recursos naturais” (MEYER, 2008, p. 83).

Como aparece no cenário representado na figura 4, a cada extração feita pelo jogador já são sinalizadas as ações

que a compensarão. Na cena exposta, ao cortar as árvores para extrair madeira, automaticamente, novas mudas surgem na tela (fig. 4) chamando a atenção do jogador à necessidade de replantio para que não haja escassez desse recurso.

**Figura 4** – Cenário: surgimento de novas mudas de árvores



Fonte: MINECRAFT JAVA EDITION, 2018.

Destacamos outra cena bastante provocativa para problematizar a forma como a natureza é retratada. Na imagem seguinte (fig. 5), vemos uma ovelha preparada para que seja iniciada a tosquia. Podemos observar a postura de submissão do animal nesta cena. No canto inferior direito (assinalado com a seta amarela), encontra-se o instrumento com o qual o jogador executará o serviço. É curioso que ao afastar o instrumento a ovelha ergue a cabeça, ao aproximá-lo, abaixa-a. Podemos atribuir a esse movimento a ideia

historicamente construída de que a natureza é um lugar que se coloca em submissão aos poderes do humano, uma vez que este é, invariavelmente, o seu dominador. Eis outra possibilidade de problematização junto aos estudantes e para nós mesmos: de que outras formas podemos nos relacionar com a natureza?

**Figura 5** - Cenário: ovelha aguardando a tosquia



Fonte: MINECRAFT JAVA EDITION, 2018.

A situação é semelhante no cenário de cuidados com o galinheiro. As galinhas precisam ser cercadas, domesticadas para que produzam ovos e se multipliquem satisfatoriamente. Delas extrai-se a carne e os ovos para consumo e as penas para a fabricação de flechas. Em cada detalhe, a natureza serve ao humano.

Conforme o jogador vai avançando no seu mundo e construindo novos cenários, seja pela plantação, pela

mineração, seja pela extração de madeira, ele adquire o que é denominado conquista. Tais conquistas são como moedas que lhe permitem ter mais possibilidades de compor o seu mundo. As conquistas materiais realizadas são também um instrumento de proteção para o humano, pois com eles poderá defender-se dos perigos que o ameaçam ao cair da noite no mundo *Minecraft*.

O jogador precisa fazer uma casa para si, pois durante a noite há seres peçonhentos que o atacam, dessa forma é necessário ter um abrigo adequado, bem como ferramentas para a sua proteção. As explorações permitem-lhe conquistar ferramentas de defesa contra aranhas gigantes e zumbis que ficam à solta nas madrugadas. Ter um abrigo seguro é resultado da forma adequada com que o humano explora na natureza. Essa é uma importante discussão a ser feita com os estudantes. Será que ter uma relação de exploração/compensação com a natureza é o que garante termos um bom abrigo? Será essa uma relação direta?

Além disso, no jogo há evidência de um discurso de uma natureza boa, que oferta o melhor de si ao humano, com a qual a relação precisa ser de troca, mas também de uma outra natureza, uma natureza sombria, perigosa, que é urgente aniquilar para que a vida humana, a mais

importante de todas, prevaleça. Quanto mais explora adequadamente o meio natural, mais ferramentas o jogador adquire (espadas, armadura) e com isso, maior é a sua possibilidade de dominar inclusive a natureza infernal das noites do mundo *Minecraft*. As mortes desses “inimigos” também são recompensadas, pois os ossos dos esqueletos, por exemplo, são transformados em pó para ser utilizado como adubo nas plantas.

O jogo é programado para ser jogado em primeira pessoa, de forma a projetar o jogador para dentro do cenário, criando uma ideia de estar efetivamente dentro do jogo. Tal configuração, aliada às demais estratégias disponibilizadas pelo jogo, vai subjetivando o sujeito ao colocá-lo como elemento dominador e explorador da natureza, causa a sensação de que isso está perfeito desde que seja feito da maneira adequada para o não esgotamento dos recursos naturais. Temos aí um bom conjunto de ideias para problematizar o sentido da sustentabilidade, de que é possível explorar a natureza, desde que se faça de um jeito que ela se recomponha a tempo de poder ser mais explorada posteriormente, num contínuo sem fim.

## | Considerações finais

Neste texto, buscamos apresentar algumas possibilidades de problematização em sala de aula a respeito das relações entre humano e natureza a partir do jogo eletrônico *Minecraft*. Apostamos nessa linguagem tecnológica como estratégia pedagógica por entender que nossas crianças e os jovens compõem um novo tempo histórico, marcado pela cultura tecnológica digital que exige de nós novas formas de argumentação e de configuração dos processos de ensino e de aprendizagem nos espaços escolares.

Além disso, entendemos que o jogo eletrônico se configura como um artefato da nossa cultura, cujas tramas nos ensinam modos de vida adequadamente ajustados aos comportamentos que a sociedade espera de cada um de nós. Enquanto professoras preocupadas com as práticas educativas na educação básica, arriscamo-nos a propor um debate a respeito das verdades produzidas e veiculadas no mundo *Minecraft* e que vão, pouco a pouco, nos ensinando a pensar de determinadas formas, e não de outras.

No exercício realizado nesta escrita, tivemos como objetivo promover a discussão em torno da Educação Ambiental, problematizando as formas como assumimos a natureza enquanto objeto de nosso desejo e de prática de

exploração e dominação. Para isso, elencamos algumas cenas que foram analisadas junto aos estudantes, tencionando outras maneiras de portarmo-nos em relação ao mundo em que vivemos.

Outros desdobramentos também são possíveis, como a construção de diferentes *skins* com material de sucata; a criação de *slogans* que retratem as compreensões dos sujeitos que interagem com o jogo sobre as suas imagens e cenas. E, por fim, a composição de novos cenários em sala de aula, com diversificadas formas de interação e de viver no e com o mundo. Assim, propomos pensar sobre as formas como nos posicionamos em relação à natureza e quais estratégias vêm sendo assumidas por nós como práticas de Educação Ambiental.

A proposta deste breve texto é potencializar a atuação e instrumentalizar professores e professoras com algumas possibilidades de ações pedagógicas no que diz respeito à Educação Ambiental e o que entendemos sobre natureza. Cabe ressaltar que não temos a intenção de criar uma “consciência ecológica nos sujeitos”, mas de impulsionar reflexões sobre a Educação Ambiental e sobre as formas como aprendemos a cuidar do planeta. Assim, trata-se de colocar em discussão a própria Educação Ambiental praticada hoje, com o convite ao leitor para

construir outras interrogações em diferentes artefatos presentes neste tempo histórico.

## Referências

ADRENALINE. **Minecraft alcança a marca de 74 milhões de jogadores ativos, revela Mojang.** [S./], c2021. Disponível em: <https://adrenaline.uol.com.br/2018/01/22/53980/minecraft-alcanca-a-marca-de-74-milhoes-de-jogadores-ativos-revela-mojang/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ALVES, L. Jogos eletrônicos e *screenagers*: possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem. *In*: SANTOS, E.; ALVES, L. (orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: E-papars, 2006, p. 143-157.

ANDRADE, G. E; ALVES, L. Processos de desenvolvimento de roteiros para jogos digitais com fins educativos: caminhos possíveis entre dinâmicas criativas singulares. *In*: ALVES, L.; NERY, J. (org.). **Jogos eletrônicos, mobilidade e educação:** trilhas em construção. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 243-260.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. Campinas: Papyrus, 2012.

LASTOWKA, G. Minecraft as Web 2.0: Amateur Creativity & Digital Games. **Social Science Research Network - SSRN**, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1939241>. Acesso em: 7 dez. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MADRUGA, E. B. **A Educação Ambiental e suas estratégias de governamento no jogo eletrônico Minecraft**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)

– Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11855>. Acesso em: 24 maio 2020.

MEYER, M. **Ser-tão natureza**: a natureza em Guimarães Rosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOJANG. Minecraft. **Site oficial**. [S./l.]: Mojang, c2009-2021. Disponível em: <https://www.minecraft.net/pt-br/>. Acesso em 27 abr. 2020.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Traduzido por SOUZA, R. M. J. Disponível em: [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf). Acesso em: 8 out. 2019.

PINHO JÚNIOR, S. R. Um Ideal Romântico de Natureza: análise do discurso nas histórias em quadrinhos do Chico Bento. *In*. **Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação SBECE**. Disponível em: [http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430099561\\_ARQUIVO\\_Trabalhoenviadoaosbece2015.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430099561_ARQUIVO_Trabalhoenviadoaosbece2015.pdf). Acesso em: 7 jun. 2016.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

## **Sugestões de leitura**

GUIMARÃES, L. B.; CODES, D. H. C. Imagem e educação ambiental: percursos de pesquisa. **Interacções**, v. 10, n. 31, 2015. Disponível

em:

<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6380/4948>.

HENNING, P. C; GARRÉ, B. H. Visibilidades e Enunciabilidades do Dispositivo da Educação Ambiental: A Revista Veja em Exame. **Alexandria** - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Campina, v. 8, n. 2, p. 53-74, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n2p53>.

MADRUGA, E. B.; HENNING, P. C. O jogo eletrônico Minecraft e suas educações ambientais. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S.l.], v. 4, p. 1-14, nov. 2018: Edição especial - X EDEA. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/962>.

VIEIRA, V. T.; HENNING, P. C. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. **Revista da Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 209-220, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/764/537>.

## POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Camila da Silva Magalhães*

O presente texto tem como principal objetivo problematizar a visão sobre Educação Ambiental das crianças que participaram das atividades da Hora do Conto. As atividades foram desenvolvidas ao longo do ano de 2016, com estudantes da Educação Infantil e do Ensino fundamental da rede municipal de Rio Grande, e fazem parte das ações de extensão realizadas pelo Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF.

Dentre as problematizações tecidas pelo GEECAF nos encontros e pesquisas realizados, destaco aquelas que abordam os artefatos culturais como elementos importantes da cultura contemporânea, os quais veiculam modos de vida geralmente desejáveis, impondo-os como corretos, na maior parte das vezes. Tais artefatos são, especialmente, livros, revistas, jogos, filmes e programas televisivos, que contribuem com a formação dos modos de compreender e viver as questões socioambientais.

Nos estudos desenvolvidos pelo GEECAF, percebe-se a forte presença de representações culturais sobre os seres humanos e sua relação danosa com o meio ambiente, além do anúncio constante de uma crise ambiental, que reclama modos alternativos de vida. Tais artefatos atuam enquanto uma Pedagogia Cultural, dado seu caráter formativo e educativo, os quais disseminam saberes que “[...] valem-se dos muitos e diferenciados discursos que circulam em tais sociedades, instituindo múltiplas representações que passam a marcar os sujeitos e as suas visões de mundo” (WORTMANN, 2004, p. 152).

As profícuas problematizações propostas pelo GEECAF me impulsionam a colocar sob suspeita os ditos que circulam nos artefatos culturais, em especial nos livros de literatura infantil, tendo em vista o entendimento da relevância de pensar outros modos de coexistência entre humanos e não humanos. Para a análise empregada no trabalho, utilizo referencial teórico do campo da Educação Ambiental e da perspectiva pós-estruturalista de educação. Dessa forma, procuro provocar o pensamento – meu e dos/as estudantes – fundamentada pelas leituras foucaultianas e evidenciando o potencial da filosofia em atividades com crianças.

Essa breve introdução possibilita perceber com mais clareza o objetivo que conduz a escrita, para evidenciar a atividade da Hora do Conto como um momento potente, junto à filosofia, de provocar o pensamento perante os discursos que nos atravessam contemporaneamente. Para analisar as falas das crianças durante as intervenções da Hora do Conto, este estudo conta com duas ferramentas da análise do discurso de Michel Foucault (2015): discurso e enunciação. O autor considera os discursos enquanto definidores de fabricações movidas pelas materialidades dos fatos. Os discursos são sustentados pelas enunciações que os colocam em circulação, atribuindo-lhes visibilidade e dando-os *status* de verdade.

Para Foucault (1979), os ditos aceitos pela sociedade são circulantes e produzem regimes de verdade. Esses regimes estão sendo construídos e legitimados a todo o momento, pelos campos de saber científico, judiciário, econômico e político, permeando as relações sociais. Foucault não propõe que passemos a não aceitar essas verdades estabelecidas, mas sim que as problematizemos e tentemos compreender quais foram as condições de possibilidade que as fizeram ter o *status* de verdade, sempre considerando a sua condição no tempo e no espaço. O autor atenta para o fato de que as verdades são datadas histórica

e espacialmente, emergindo em um determinado momento e em determinada sociedade.

No campo ambiental, a repetição de informações sobre a crise, os estudos científicos, as catástrofes e o aquecimento global faz com que os discursos sobre a Educação Ambiental (EA) se tornem cada vez mais potentes e presentes em nossa vida, permeando nossas ações cotidianas. Um exemplo dessa potencialidade é o fato de que agora muitos de nós separamos o lixo, fechamos a torneira ao escovar os dentes e diminuimos o tempo do nosso banho; medidas estas que estão norteadas pelos discursos referentes a mudanças de comportamento, na tentativa de evitar o esgotamento dos recursos naturais.

Ao propor a atividade Hora do Conto, o desafio é provocar o pensamento das crianças que participam desse momento, para que possamos potencializar as discussões sobre os entendimentos que normalmente temos como consolidados.

## **Problematizando a história de Jonas**

Para a Hora do Conto foi utilizado como artefato cultural a história *A quarta-feira de Jonas*, um livro infantil que compõe o acervo complementar do Plano Nacional do Livro Didático. Esses livros auxiliam os/as professores/as nas

atividades das turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Os momentos da Hora do Conto foram realizados no espaço do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (Ceamecim/FURG) durante o ano de 2016, e compõem uma das ações de extensão realizadas pelo GEECAF.

**Figura 1** - Capa do livro *A Quarta-Feira de Jonas*



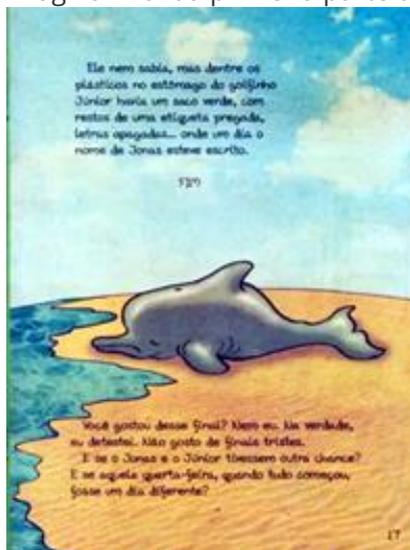
Fonte: ACIOLE, 2010.

O livro *A Quarta-feira de Jonas* traz em seu enredo a história de um menino que adorava revistas em quadrinhos e observar golfinhos. A partir dessas duas paixões, a história

se desenrola em dois possíveis momentos: o primeiro, com um “final infeliz”; o segundo, com um “final feliz”.

*Tudo começou em um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente. Entregou um saco plástico verde com o nome e o endereço de Jonas na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, jogou no chão, deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar. - ... o vento levava o saco plástico pela rua, voando, como uma mancha verde pelo ar. [...] No domingo, Jonas leu a última revista. Preparou o boné, o binóculo e foi com o seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos, como faziam todos os domingos. Mas daquela vez, não conseguiu ver nenhum. O biólogo que cuidava dos golfinhos contou o que aconteceu. Junior, o golfinho mais novo foi encontrado muito doente, cheio de sacos plásticos no estomago. Não resistiu e morreu. Os outros golfinhos foram embora, muito tristes, procurando lugar melhor pra morar. Ele nem sabia, mas dentre os plásticos no estomago do golfinho Júnior havia um saco verde, com restos de uma etiqueta pregada, letras apagadas... onde um dia o nome de Jonas esteve escrito. (ACIOLE, 2010, p. 10-17).*

**Figura 2** - Página final da primeira parte da história



Fonte: ACIOLE, 2010, p. 17

A partir da trama da história, o menino Jonas aparece como o principal culpado pela morte do golfinho que ele tanto gostava de observar. Não basta a morte do golfinho: fica evidente que a causa foi a ingestão de lixo e, dentre os objetos ingeridos, está a embalagem que envolvia as revistas de Jonas. Na história, o menino é um dos culpados pelo óbito do animal e, também, pela fuga dos outros em busca de um lugar melhor. Além disso, o ser humano aparece como responsável pelo resultado negativo de suas ações.

Assim, dentre outros discursos midiáticos, entendemos que circula na sociedade um regime de

verdade que aponta o homem como o principal culpado pela morte de animais marinhos. Esse discurso aparece em diversas campanhas que visam conscientizar a população sobre os danos que são causados pelo descarte incorreto do lixo.

O material de apreciação contido neste trabalho é formado por análises e falas de alunos da Educação Infantil até o sexto ano do Ensino Fundamental, referentes ao livro anteriormente citado, trabalhado na Hora do Conto. Questionamos as crianças sobre os seus entendimentos referentes à relação humano e natureza, à Educação Ambiental, ao que entendem por meio ambiente e às experiências que nos tocam e nos fazem agir de maneira sustentável. Procuramos mapear as enunciações presentes nas falas das crianças, que evidenciam os discursos envolvidos por questões ambientais.

Para impulsionar tais questionamentos, discutimos com as crianças sobre o fazer e o pensar filosófico e, na perspectiva de Foucault, o ato de pensar o pensamento. A filosofia ingressa como meio de desnaturalizar o pensamento sobre as questões que envolvem o cotidiano das crianças na interação com o meio ambiente. Entende-se que:

*A filosofia alimenta-se de sentimentos profundos que são gerados no nosso estar-no-mundo: assombro, espanto, insatisfação. Esses sentimentos vivos e fortes em nossos primeiros anos sofrem o embate de diversos dispositivos sociais que procuram “naturalizar” nossa vida em sociedade. (KOHAN, 1998, p. 124, grifo do autor).*

A partir dessa atividade, foi constatada a predominância de uma visão de EA apenas relacionada às questões de preservação e cuidado com a natureza. Esse fato me leva a questionar esse entendimento e a problematizar tais questões com as crianças. Destaco algumas enunciações:

*Natureza é o que está lá fora. (Aluno A, sexto ano).*

*Natural é aquilo que o homem não tocou. (Aluno C, sexto ano).*

*Nós reciclamos, juntamos lixo da praia. (Aluno J, Nível 3, Educação Infantil).*

*Nós sabemos as cores das lixeiras para separar o lixo! (Aluno Y, Nível 4 Educação Infantil).*

*A gente recicla o lixo na nossa escola. (Aluno G, Nível 3, Educação Infantil).*

*Temos que cuidar pra não gastar água, ela vai acabar. (Aluno E, Nível 3, Educação Infantil).*

*É muito triste saber que os animais morrem por nossa culpa. (Aluno B, sexto ano)*

Partindo das falas das crianças, percebe-se que elas entendem que o modo como vivemos até agora não está

correto; porém, somos capturados pela culpa e assumimos atitudes individuais diferentes. É importante ressaltar, então, que o momento cultural, social, político e econômico no qual nos encontramos faz com que essa persistência na mudança de comportamento humano esteja alicerçada em outros ditos, que, por sua vez, se entrelaçam e dão a ver uma materialidade da crise ambiental. De acordo com Amaral,

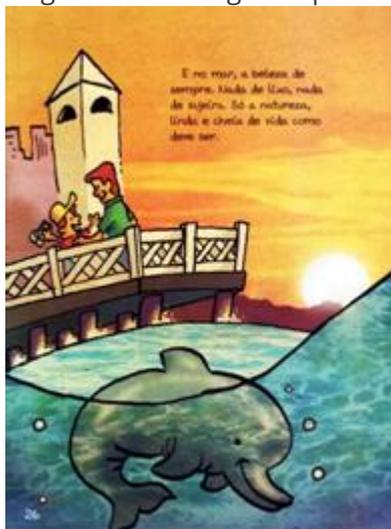
*A identidade moderna foi e continua sendo construída através dos processos de produção de identidade que invariavelmente reforçam o antropocentrismo e criam as ferramentas teóricas e sociais que autorizam o ecocídeo. O olhar hegemônico sobre a natureza, construído através das representações dominantes de natureza que habitam os livros de História e contos, os livros didáticos, as revistas científicas e os meios de comunicação de massa continuam a construir uma identidade social que vê na natureza o diferente, o oposto da cultura. (2004, p. 146).*

A partir dessa perspectiva que vê o ser humano como o principal causador dos danos ambientais, também se acentua outra face: o mesmo humano, mas agora com a responsabilidade de modificar esse cenário. O novo humano é um sujeito que apresenta outros modos de vida, que modifica suas atitudes e que, principalmente, pensa no

planeta. É possível ver o acionamento desse novo modo de ser sujeito no seguimento da história de Jonas:

*Você gostou desse final? Nem eu. Na verdade, eu detestei. Não gosto de finais tristes. E se Jonas e o Júnior tivessem outra chance? E se aquela quarta-feira, quando tudo começou fosse um dia diferente? Tudo recomeçou em um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente. Entregou um saco plástico verde com o nome e o endereço de Jonas na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, colocou no cesto de lixo reservado para os sacos plásticos, deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar. Enquanto Jonas lia a primeira aventura... ... sua mãe levou o pacote de plásticos para a estação de reciclagem no supermercado perto de casa. ... enquanto o plástico, juntamente com quilos de outros plásticos, era moído, lavado, seco e transformado em resina para a fabricação de outras coisas. No domingo, Jonas leu a última revista. Preparou o boné, o binóculo e foi com seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos, como faziam toda semana. Mas daquela vez... teve uma surpresa! Uma nova família de quatro golfinhos chegou para ficar. Eles souberam que ali o mar era limpo, bom pra viver. (ACIOLE, 2010, p. 18-24).*

**Figura 3** - Página final da segunda parte da história



Fonte: ACIOLE, 2010, p. 26

Após o final da contação da história, as crianças sempre demonstraram concordar com a nova atitude de Jonas, reforçando-a com as seguintes falas:

*Que bom que ele começou a pensar diferente. (Aluno F, quarto ano).*

*Se a gente não cuidar, os golfinhos vão morrer. (Aluno L, quarto ano).*

*A nossa turma juntou todo o lixo do Cassino. Agora os animais não vão mais morrer. (Aluno T, Nível 3 Educação Infantil).*

*Será que um dia a gente vai conseguir tirar todo lixo do mar? (Aluno A, sexto ano).*

Indo ao encontro dos ensinamentos da história lida, as crianças têm como comportamentos estabelecidos o que estamos acostumados a ver nas mídias de forma geral. Ao problematizar tais ensinamentos, espera-se que possamos pensar essa relação humano-natureza de forma que nos sintamos pertencentes a este planeta, e que possamos entender que, ao tomarmos atitudes “ecologicamente corretas”, podemos estar fazendo a manutenção do discurso antropocêntrico, que coloca o homem como centro das ações.

Essas falas apontam uma visão esvaziada do campo da Educação Ambiental, onde questões como economia de água e separação de lixo se tornam centrais, deixando de lado outras discussões possíveis e necessárias, como as relações éticas, sociais e políticas. Nas palavras de Isabel Carvalho,

*A educação produz cultura e transforma a natureza, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana. Desde esse ponto de partida, poderíamos dizer que o ambiente que nos cerca está sendo constantemente lido e relido por nós. Essa leitura é determinada em grande parte pelas condições históricas e culturais, ou seja, pelo contexto, que vai situar o sujeito e ao mesmo tempo disponibilizar sentidos para que a leitura se torne possível e plausível. (2004, p. 166).*

Como podemos pensar em estratégias de escapar dessa rede discursiva que pauta a Educação Ambiental em atitudes simples e que culpa o ser humano pelas causas de inúmeros acontecimentos que vêm degradando de forma tão acelerada nosso planeta? Assim, Barchi nos provoca a pensar:

*Mais do que estabelecer um corpo paranoico unitário e totalizante, buscando ainda legitimar a ecologia, dando a ela um status de eterna verdade, talvez possamos pensá-la em quebrá-la em milhões de pedaços e esquecer que ela tem uma unidade. A resistência, como prática e pensamento na educação ambiental, sugere “descolonizar” a ecologia, para que outras múltiplas e diferenciadas ecologias possam ser inventadas e liberadas, de forma a impedir e bloquear sua cristalização e sedentarização, promovendo e ampliando sua potência radical de transformação e criação. (2013, p. 3266, grifo do autor).*

Ao colocar esses ensinamentos sob suspeita, não se pode deixar de destacar a intencionalidade da escolha do livro utilizado para a atividade Hora do Conto. A proposta era justamente perceber o contraste dos pensamentos das crianças em relação aos dois momentos nos quais a história nos coloca. Com isso, entendendo a literatura como um artefato cultural e no seu sentido pedagógico, o livro é utilizado nas escolas para auxiliar professores/as no

desenvolvimento de seu trabalho e como aporte para os processos de alfabetização.

Nessa perspectiva, a literatura infantil ganha um papel pedagógico educativo, diferente do olhar que geralmente se lança sobre esse gênero, entendendo-o como arte e como um fim em si mesmo. Assim, como define Azevedo,

*A literatura, por exemplo e em termos, é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é “inútil” no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada); recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro didático a visão pessoal é substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais). (1999, p. 5, grifos do autor).*

Estimular o exercício de pensar com as crianças nos desacomoda enquanto pesquisadores/as e professores/as e nos provoca a continuar na caminhada. Penso que, a partir do exercício da Hora do Conto e da utilização da literatura

infantil, possamos olhar para o campo da Educação Ambiental e questionar o quanto somos produzidos pelos discursos que assumimos como verdadeiros, problematizando aquilo que nos leva a modificar nossas ações. Será por culpa? por medo? por pensarmos em nós mesmos? É necessário pensarmos na relação entre humano e o natural e na suposta subordinação da natureza perante a ação humana, além de questionarmos sobre os motivos pelos quais somos impelidos a mudar nossas formas de agir.

## **Considerações Finais**

Ao trazer para crianças de diferentes idades os questionamentos sobre nossos modos de ser e de existir neste planeta, procurou-se provocar nelas uma espécie de pensamento investigativo. Houve, em alguns momentos nessas experiências, grandes silêncios de fala, mas não silêncios de pensamento, pois, após alguns questionamentos, muitos falavam ao mesmo tempo. Um aluno chegou a dizer que “demos um nó na cabeça” dele.

Nesse sentido, ao provocarmos o exercício de pensar, tentamos problematizar os ensinamentos sobre Educação Ambiental que já estão consolidados. Esses ensinamentos estão imersos e entrelaçados com diversas mídias e, sabendo que aprendemos para além dos muros da

escola, queremos potencializar o questionamento e a problematização das verdades que nos cercam.

## Referências:

ACIOLI, S. **A quarta-feira de Jonas**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010. 28 p.

AMARAL, M. B. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA NETO, Alfredo (org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 143-171.

AZEVEDO, R. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Jornal do Alfabetizador**. Revista "Signos Ano 20 n. 1, Lajeado, Editora Univates, 1999, p. 92- 102, ISSN 1413-0416.

BARCHI, Rodrigo. A Educação ambiental como exercício de poder e resistência. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**, Santa Maria, v. 17, n. 17,, p. 3258-3267, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/10407> acesso em: 24 mai. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. *In*: ZAKRZEWSKI, Sônia B.; BARCELOS, Valdo (org.). **EA e Compromisso Social**: pensamentos e ações. Erechim: EDiFAPES, 2004. p. 163-174.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. 254 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979. 295 p.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia na Escola: algo mais do que um projeto. **Cadernos Linhas Críticas**, Brasília, v. 4, n. 5-6, p. 119-130 1998. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2803/2510>. Acesso em: 24 mai. 2020.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Por que se valer do cinema, da mídia, da literatura, da televisão para discutir a natureza/ambiente? *In*: ZAKRZEVSKI, Sônia B.; BARCELOS, Valdo (org.). **EA e Compromisso Social**: pensamentos e ações. Erechim: EDiFAPES, 2004. p. 147-161.

## CHARLAS, ARTE E FILOSOFIA

*Juliana Corrêa Pereira Schlee*

*Paula Corrêa Henning*

*Paula Regina Costa Ribeiro*

Como tramar arte e filosofia no campo da educação ambiental? Essa é nossa proposta de ação, buscando intervenções entre professores/as e alunos/as. Música, fotografia e poesia são artes que merecem nossa aposta. Através de *charlas* teremos a possibilidade de ouvir as experiências de vidas narradas, o modo como os/as estudantes experienciam o mundo e suas relações com a natureza e com a educação ambiental. Nosso desejo é que, diante das *charlas*, os/as estudantes possam ser atravessados/as, provocados/as e suscitados/as pela arte e pela filosofia, para pensar as discussões sobre educação ambiental, natureza e cultura.

A passos de Michel Foucault, a filosofia se constitui na necessidade de “[...] multiplicar os caminhos e as possibilidades de idas e vindas” (2005, p. 304), de tomar outros rumos, desfazendo nossas familiaridades e nos potencializando a olhar de modos diferentes. O que nos

motiva a percorrer esses rumos é a curiosidade que nos provoca, que nos inquieta. Segundo Foucault,

*A curiosidade é um vício que foi estigmatizado alternativamente pelo cristianismo, pela filosofia e mesmo por uma certa concepção da ciência. Curiosidade, futilidade. A palavra, no entanto, me agrada; ela me sugere uma coisa totalmente diferente: evoca "inquietação"; evoca a responsabilidade que se assume pelo que existe e poderia existir; um sentido agudo do real mas que jamais se imobiliza diante dele; uma prontidão para achar estranho e singular o que existe à nossa volta; uma certa obstinação em nos desfazermos de nossas familiaridades e de olhar de maneira diferente as mesmas coisas; uma paixão de apreender o que se passa e aquilo que passa; uma desenvoltura, em relação às hierarquias tradicionais, entre o importante e o essencial. (2005, p. 304, grifos do autor).*

Desejamos que, em *charlas*, com os estudantes, possamos provocar a curiosidade para entender o que se passa e aquilo que passa nas nossas relações com a natureza e com a educação ambiental. A filosofia contribui para a maneira de realizar as *charlas* no entrelaçamento, no emaranhado com a arte, no cuidado com a intensidade do encontro com os/as estudantes, na intensidade de suas e de nossas vozes, professoras e professores.

Muito mais do que procurar respostas certas ou erradas, desejamos, nos encontros, questionar, suscitar a coletividade e experimentar uma atividade filosófica de pensar sobre o nosso próprio pensamento, além de receber em troca outros tantos questionamentos. Aceitamos o convite de Foucault em fazer a filosofia:

*O que é a filosofia senão uma maneira de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre nossa relação com a verdade? [...] É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é. (2005, p. 305).*

A arte, tecida junto à filosofia, potencializa outros deslocamentos – tensionare disparar o pensamento – ao que está dado no campo de saber da educação ambiental, nos faz pensar o que pode e o que ainda cabe nesse conceito, como também quais as possibilidades da educação ambiental.

Levamos adiante a potência ardente da arte ao trazer as fotografias, músicas e poesias para ascharlas, na

intenção de produzir possíveis pensamentos e saberes a partir deste contato com o real e com a vida, em diferentes tempo-espço, e que nos produz também como educadores/as ambientais.

Inquietadas com os discursos que circulam na mídia sobre educação ambiental pautada constantemente pelo medo da perda do planeta, potencializamos um espaço para pensarmos sobre educações ambientais possíveis (HENNING, MUTZ e VIEIRA; 2018). O movimento foi pensado por considerarmos importante questionar: como nós, enquanto educadores/as ambientais, podemos alargar este conceito de educação ambiental (EA)? Como podemos pensar outras educações ambientais que não sejam exclusivamente pela via da condução de condutas adequadas, da conscientização, ou então pela via da sustentabilidade? Como podemos criar vias de ressingularização através de uma ecologia menor?

Esses questionamentos possibilitam pensar outras educações ambientais possíveis, menores, um outro modo de aprendizagem que passe pelo nosso cuidado, da nossa relação com o planeta e com o ambiente, não por uma expiação da culpa ou por medo da perda do planeta, mas para mostrar uma responsabilidade individual e/ou coletiva, política e ética. E, aqui, a partir de Michel Foucault, vemos a

importância de evidenciar a ética para potencializar a educação ambiental a partir “[...] de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (2006, p. 265). Isso implica uma responsabilidade ética consigo mesmo, com o planeta em que vivemos e com a natureza da qual somos parte.

Na *charla*, podem ser utilizados alguns artefatos culturais<sup>ii</sup> como fotografias, músicas, poesias e, também, trechos literários. Além disso, é importante, neste momento, ficarmos abertas/os para encontrar outras frestas de ar possíveis, outros elementos e outros materiais que possam trazer um respiro e disparar nosso pensamento para o questionamento: *o que pode uma educação ambiental?*

Esses artefatos nos ajudam a exercitar o pensamento. Resta salientar que o mais importante aqui não é o roteiro de planejamento em si, mas a potência que podemos disparar junto aos/as estudantes a partir de nossas escutas e provocações.

A seguir, apresentamos a *Charla do Pampa*, uma possibilidade de criação que foi realizada junto a mulheres ambientalistas do Pampa do Rio Grande do Sul. Trata-se de encontros no desejo de tramar arte e filosofia para pensar a educação ambiental.

## **Charla do Pampa: a escuta e a provocação como fios condutores**

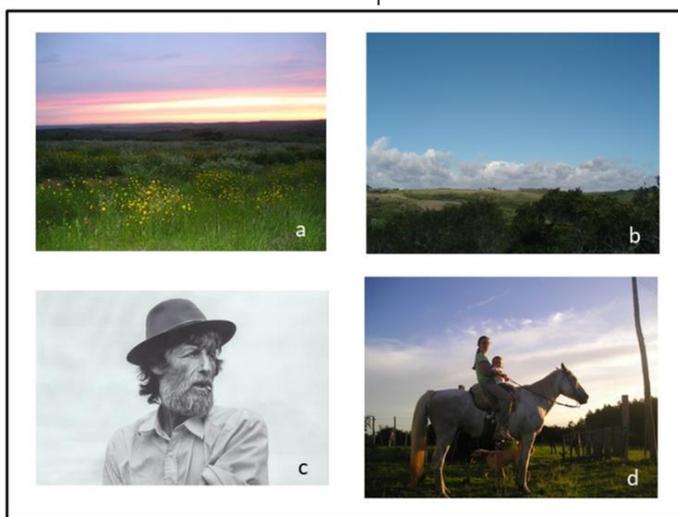
Apresentamos, na sequência, um roteiro de encontro utilizado por nós como caminho metodológico em uma pesquisa de dissertação (SCHLEE, 2019), na qual realizamos a *Charlado Pampa* com mulheres ambientalistas do Pampa. Será apenas um exemplo de roteiro do que pode ser utilizado em sala de aula, entre tantas possibilidades com diferentes artefatos pedagógicos, temáticas e questionamentos.

## **Primeiro momento: Relações com a natureza no Pampa**

Para o momento inicial, escutamos a música “Oveiro Picaço”, de Lizandro Amaral (2005), do estilo milonga<sup>iii</sup>. A escolha dessa música se deu pelo desejo de possibilitar pensar outros modos de relação com o Pampa, entremeados de cultura e natureza. Vieira (2017) analisou essa composição, seus elementos musicais e sua relação com a poesia, observando um importante deslocamento de uma posição central do gaúcho (em relação ao ambiente natural) para uma posição de codependência entre o humano e o cavalo.

Em seguida, expusemos uma sequência de fotografias, algumas de arquivo pessoal (Figura 1, Imagens A, B e D) e outra do uruguaio Fabini (Figura 1, imagem C)<sup>iv</sup>, a qual foi analisada na tese da pesquisadora Renata Schlee (2018) que problematizou a constituição do sujeito gaúchonos atravessamentos de uma natureza pampeana.

**Figura 1** - Sequência de imagens sobre relações com a natureza no Pampa



Fonte das Imagens A, B e D: arquivo pessoal. Fonte da Imagem C: FABINI, 2012, p. 9.

Após escutar a milonga e ver as imagens acima, provocamos as mulheres ambientalistas do pampa com algumas questões:

- *Quais as relações entre os habitantes do Pampa e a natureza?*

- *Como podemos compreender o que é natureza e cultura no Pampa?*

- *O que entendemos sobre natureza e cultura produz uma Educação Ambiental. Quais educações ambientais são possíveis?*

## **Segundo momento: Relações mulher-natureza, homem-natureza**

Após as problematizações, damos sequência a outros elementos artísticos e apresentamos, abaixo, a imagem do fotógrafo brasileiro Zé Paiva (2008). Entendemos que tal imagem contribui fortemente para a discussão a respeito das relações entre humano e natureza. Na pesquisa de sua tese, Renata Schlee (2018) questiona as posições que assumimos perante a natureza, ora fazendo parte, ora apartado e superior:

*O homem, na figura masculina, observa a imensidão desse Pampa, dessa Natureza Gaúcha, como é o título do livro em que a foto faz parte. O homem faz parte dessa natureza? Ou está como observador (apartado e superior)? Diria que ele compõe essa natureza, mas é significativa sua posição na imagem. (SCHLEE, 2018, p.65).*

**Figura 2** - Imagem sobre a relação humano-natureza



Fonte: PAIVA, 2008, p. 131

Logo após observar a imagem acima, questionamos as mulheres:

- *O que compõe esta fotografia?*
- *Que educação ambiental se produz a partir deste olhardistanciado da natureza?*

Além da fotografia de Zé Paiva, buscamos outras imagens para discutir o que é tomado na mídia como natural e verdadeiro nas relações homem/natureza e mulher/natureza. Com essa finalidade, pesquisamos no portal de buscas *Google*: “Homem e Natureza” (Figura 3) e “Mulher e Natureza” (Figura 4), e obtivemos alguns resultados.

Na Figura 3, podemos ver imagens que ilustram relações de antropocentrismo perante a natureza: homens

figurando, mãos segurando moedas e uma planta, mão masculina com uma arma ameaçando a natureza, relações de contrato “se não me destruir, te darei sombra e oxigênio”, e, na última imagem, um homem em posição de destaque em relação à natureza, contemplando o pôr do sol. Estas imagens nos remetem ao domínio do homem sobre a natureza:

**Figura 3** - Composição de algumas imagens sobre Homem e Natureza



Fonte: *GOOGLE*, 2018. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=homem+e+natureza&rlz=1C1EKKP\\_enBR797BR797&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKFwi\\_nbrPkeDcAhWjhZAKHV1FAMUQ\\_AUICigB&biw=1242&bih=557](https://www.google.com.br/search?q=homem+e+natureza&rlz=1C1EKKP_enBR797BR797&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKFwi_nbrPkeDcAhWjhZAKHV1FAMUQ_AUICigB&biw=1242&bih=557)

Já na Figura 4, vemos imagens em que a figura feminina encontra-se em consonância com a natureza, tais como árvore em forma de corpo feminino, mulher em meio ao verde com pombas brancas e, na última imagem, uma

mulher vestida com plantas em meio à natureza. Ao colocar as palavras “Mulher” e “Natureza” no *Google*, aparecem imagens que nos levam a pensar sobre beleza, harmonia, equilíbrio, cuidado, proteção, conexão e integração.

É importante pensarmos e problematizarmos o que é tomado como natural e óbvio nas relações das mulheres com a natureza e com o ambiente. Por isso, após olhar para estas imagens, perguntamos para as mulheres:

- *O que compõe as imagens?*
- *Que posição as mulheres ocupam nessa relação?*

**Figura 4** -Composição de algumas imagens sobre Mulher e Natureza



Fonte:GOOGLE, 2018. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?rlz=1C1EKKP\\_enBR797BR797&biw=1242&bih=557&tbm=isch&sa=1&ei=3UlsW6LhOlqnwATrjr\\_gDg&q=mulher+e+natureza&oq=mulher+e+natureza&gs\\_l=img\\_3...60342.63487.0.65888.11.11.0.0.0.530.1624.0j1j2j1j0j1.5.0...0...1c.1.64.img..7.2.448...0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i10i30k1j0i8i7i30k1.0.ysULdfMAGsk](https://www.google.com.br/search?rlz=1C1EKKP_enBR797BR797&biw=1242&bih=557&tbm=isch&sa=1&ei=3UlsW6LhOlqnwATrjr_gDg&q=mulher+e+natureza&oq=mulher+e+natureza&gs_l=img_3...60342.63487.0.65888.11.11.0.0.0.530.1624.0j1j2j1j0j1.5.0...0...1c.1.64.img..7.2.448...0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i10i30k1j0i8i7i30k1.0.ysULdfMAGsk)

Em seguida, realizamos a leitura do trecho do *Diário de Cecília de Assis Brasil*:

*Segunda-feira, 25 de dezembro (de 1916) – [...] Papai disse que dará um dote à filha que souber ser uma cozinheira de verdade. Não quero o tal dote, quero mostrar que sirvo para alguma coisa. Serviço é que não falta! Todos deviam nascer com o firme propósito de embelezar e tornar perfeito o canto do mundo em que vivem; por menor que seja, o esforço sempre há de aparecer. Tenho verdadeira pena de quem nunca comeu sequer uma batata plantada pelas suas próprias mãos, bem como dos que não conhecem os*

*encantos que há na criação de um guacho, que nunca souberam como é bom colher flores no jardim onde se tenha acompanhado o desenvolvimento da planta, desde o primeiro broto saído da terra negra até alcançar os raios do sol, até abrir das pétalas em flor. (REVERBEL, 1983, p. 24).*

E provocamos as mulheres para pensar sobre:

- *Quais posições as mulheres assumem ou são colocadas nas relações com o Pampa?*

- *Que outras posições são possíveis para homens e para mulheres no Pampa?*

- *De quais outras maneiras as mulheres hão de se relacionar com o Pampa?*

## **| Terceiro Momento: Educação Ambiental**

Para finalizar a *charla*, trouxemos outra arte: a poesia. Sustentadas pelo poema de Fernando Pessoa (1980, p. 160-162), questionamos as mulheres: *o que é isto que chamamos de “natureza”? O que é isto que chamamos de “educação ambiental”?*

XXXIX

*O mistério das cousas, onde está ele?  
Onde está ele que não aparece  
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?  
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?  
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?*

*Sempre que olho para as cousas e penso no que os  
homens pensam delas,  
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.  
Porque o único sentido oculto das cousas  
É elas não terem sentido oculto nenhum,  
É mais estranho do que todas as estranhezas  
E do que os sonhos de todos os poetas  
E os pensamentos de todos os filósofos,  
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser  
E não haja nada que compreender.  
Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos:*

—  
*As cousas não têm significação: têm existência.  
As cousas são o único sentido oculto das cousas.*

*XL*

*Passa uma borboleta por diante de mim  
E pela primeira vez no Universo eu reparo  
Que as borboletas não têm cor nem movimento,  
Assim como as flores não têm perfume nem cor.  
A cor é que tem cor nas asas da borboleta,  
No movimento da borboleta o movimento é que se  
move,  
O perfume é que tem perfume no perfume da flor.  
A borboleta é apenas borboleta  
E a flor é apenas flor (...)*

*XLVII*

*Num dia excessivamente nítido,  
Dia em que dava a vontade de ter trabalhado muito  
Para nele não trabalhar nada,  
Entrevi, como uma estrada por entre as árvores,  
O que talvez seja o Grande Segredo,  
Aquele Grande Mistério de que os poetas falsos falam.  
Vi que não há Natureza,  
Que Natureza não existe,*

*Que há montes, vales, planícies,  
Que há árvores, flores, ervas,  
Que há rios e pedras,  
Mas que não há um todo a que isso pertença,  
Que um conjunto real e verdadeiro  
É uma doença das nossas ideias.  
A Natureza é partes sem um todo.  
Isto é talvez o tal mistério de que falamos.  
Foi isto o que sem pensar nem parar,  
Acertei que devia ser a verdade  
Que todos andam a achar e que não acham,  
E que só eu, porque a não fui achar, achei.*

Através da poesia narrada pela pesquisadora na charla, perguntamos para as mulheres: Que outras educações ambientais são possíveis? Como nós, enquanto educadoras ambientais, podemos alargar o conceito de educação ambiental? Questionamentos potentes para pensar nas educações ambientais produzidas por estas mulheres no cotidiano tramadas pelas relações com a natureza pampeana. As provocações lançadas na Charla do Pampa através da trama entre arte e filosofia possibilitaram as mulheres ambientalistas a criação de pensamentos sobre possíveis educações ambientais e sobre suas posições perante o pampa. Não cabe dizer que esta proposta trará as mesmas problematizações em outros espaços e outros tempos, mas cabe, talvez, compartilhar experiências possíveis, que levem à elaboração de

pedagogias e educações ambientais outras. O desejo, aqui, não é fazer dessa Charla uma proposta pedagógica que deve ser replicada. O desejo é criar potência ao ato de pensar, para que professores e professoras possam criar suas próprias charlas.

Pensamos que essa composição de charla, frente às discussões tecidas, contribuiu para problematizar aquilo que já é dado como fundamental na educação ambiental: uma EAmuitas vezes antropocêntrica, voltada para atitudes de preservação da vida e de cuidado com a natureza. Não é que existam educações ambientais mais corretas ou melhores que outras, mas para nós, que trabalhamos com esse campo de saber pelas vias da Filosofia da Diferença, o que interessa é um cuidado ético conosco perante a natureza, além de problematizar como podemos potencializar isso para que nós mesmos nos coloquemos em exame. O exercício, aqui, sem dúvida, não é somente com os/as estudantes, mas também conosco, educadores/as ambientais.

## Referências

AMARAL, L.Picaço Oveiro. Intérprete: Lizandro Amaral. In: **16º Vigília do Canto Gaúcho** – Cachoeira do Sul, RS, 2005. Disponível em: <https://youtu.be/42a5UZnalFo> Acesso em: 11 nov. 2018.

FABINI, L. **Gauchos**. 1º ed. Uruguai: Pressur Corporation AS, 2012.143 p.

FOUCAULT, M.. O filósofo Mascarado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**.2 ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.p.299-306.

FOUCAULT, M.**Ética, sexualidade, política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 326 p.

FOUCAULT, M.**História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**.8 ed.Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.231 p.

GIOVANAZ, D. P. O pampa virou areia: agronegócio intensifica processos de erosão no bioma gaúcho. **Brasil de Fato**, 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/24/o-pampa-virou-areia-agronegocio-intensifica-processos-de-erosao-no-bioma-gaucha/> Acesso em: 28 abr. 2017.

GOOGLE.**Homem e Natureza**, 2018. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=homem+e+natureza&rlz=1C1EKKP\\_enBR797BR797&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi\\_nbrPkeDcAhWJhZAKHV1FAMUQ\\_AUICigB&biw=1242&bih=557](https://www.google.com.br/search?q=homem+e+natureza&rlz=1C1EKKP_enBR797BR797&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi_nbrPkeDcAhWJhZAKHV1FAMUQ_AUICigB&biw=1242&bih=557)Acesso em: 09 ago. 2018.

GOOGLE. **Mulher e Natureza**, 2018. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?rlz=1C1EKKP\\_enBR797BR797&biw=1242&bih=557&tbn=isch&sa=1&ei=3UlsW6LhOlqpwATrjrgDg&q=mulher+e+natureza&oq=mulher+e+natureza&gs\\_l=img.3..60342.63487.0.65888.11.11.0.0.0.530.1624.0j1j2j1j0j1.5.0....0...](https://www.google.com.br/search?rlz=1C1EKKP_enBR797BR797&biw=1242&bih=557&tbn=isch&sa=1&ei=3UlsW6LhOlqpwATrjrgDg&q=mulher+e+natureza&oq=mulher+e+natureza&gs_l=img.3..60342.63487.0.65888.11.11.0.0.0.530.1624.0j1j2j1j0j1.5.0....0...)

[1c.1.64.img..7.2.448...0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i10i30k1j0i8i7i30k1.0ysULdfMAGsk](https://img724480i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i10i30k1j0i8i7i30k1.0ysULdfMAGsk)Acesso em: 09 ago. 2018.

HENNING, P. C.; MUTZ, A.; VIEIRA, V. T. (org.). **Educações Ambientais Possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. 1 ed.Curitiba: Appris Editora, 2018. 249 p.

MANSUR, A. O Pampa perdeu 38% da sua paisagem natural em 17 anos. **Época**, 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/05/o-pampa-perdeu-38-de-sua-paisagem-natural-em-17-anos.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PAIVA, Z. **Natureza Gaúcha**.1ed.São Paulo: Metalivros, 2008. 144 p.

PampaGaúcho é o segundo bioma mais desmatado. **G1**, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/06/pampa-gaucha-e-o-segundo-bioma-mais-desmatado-no-brasil.html> Acesso em: abr. 2018.

PESSOA, F.**O Eu profundo e os outros Eus**.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 280 p.

REVERBEL, C. (Org.).**Diário de Cecília de Assis Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 1983, 208p.

SCHLEE, J.**Mulheres, Pampa e Natureza**: um olhar para a educação ambiental.Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)- Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. 153 p.

SCHLEE, R. L.**A vida, a arte e a Educação Ambiental nos atravessamentos de uma natureza pampeana**.Tese(Doutorado em Educação Ambiental) -Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. 225 p.

VIEIRA, V. T..**Naturalismo Poético-pampeano**: uma potência musical do pensar.Tese(Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

---

*i*A charla faz parte do linguajar campeiro da cultura pampeana e pode ser entendida como conversações. Nesta pesquisa, compreendemos que a charla são conversas que podem ser tramadas pela arte e filosofia.

*ii* Entendemos os artefatos culturais como resultado de processos de construção social, ou seja, constituídos por representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura. Nessa perspectiva, elementos como revistas, programas de televisão, músicas, imagens, livros, filmes, jornais, dissertações/teses, entre outros, são considerados artefatos culturais.

*iii* Milonga é uma espécie de música crioula de origem platina, cantada ao som do violão.

*iv* Agradecemos a potência de pensamento das colegas e amigas Virgínia Tavares Vieira e Renata Lobato Schlee, em suas teses de doutoramento, trabalhando respectivamente com música e fotografia.

Alguns dos materiais utilizados na Charla do Pampa foram extraídos de seus trabalhos analíticos. As referências às suas teses encontram-se ao final desse texto.

## MODOS DE EXPERIMENTAR UM DEVIR-FILÓSOFO COM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Juliana Cotting Teixeira  
Gisele Ruiz Silva*

Desde sua formação, o Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF, composto por um coletivo de pesquisadores/as de diferentes áreas, vem se movendo no campo da educação, e nele tentando escapar de algumas amarras da prática docente que nos foram historicamente colocadas, e que vêm, ao mesmo tempo, sendo ajustadas para que melhor se adéquem às finalidades da educação em cada momento histórico.

Assim, inspirada em inspirado nas obras/nos conceitos/nas ideais de Michel Foucault, o Grupo ousa pensar de outros modos, desacomodando o já sabido, jogando-se na possibilidade de vivenciar diversas experiências educativas a partir da Filosofia da Diferença, exercitando a prática filosófica como uma possibilidade de resistência àquilo que é posto como verdade para a educação.

Não pretendemos desconsiderar a produtividade das práticas docentes realizadas nas escolas, tampouco instituir uma única forma de conduzir o fazer pedagógico. Nosso desejo é provocar e experienciar outras formas de nos relacionarmos com a prática educativa, promovendo alguns momentos de escape e de resistência ao que foi/é instituído como certo e já naturalizado em nossas condutas.

Para isso, quanto ao ato filosófico, entendemos que:

*É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é. (FOUCAULT, 2015, p. 321).*

As palavras de Foucault cutucam o pensamento. Se entendemos que a forma como concebemos o mundo é uma invenção histórica e datada, porque não ousamos pensar de outras formas? Os pesquisadores Jorge Larrosa e Walter Kohan problematizam o lugar dado à verdade no campo educacional. Esses autores tensionam nossa constante busca pela verdade, deslocando-a do centro do fazer docente e dando lugar às possibilidades da

experiência, pois “[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (LARROSA; KOHAN, 2016, p. 5).

Assim, buscamos, como anuncia o título deste texto, experienciar um devir filósofo com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Neste texto nos movimentamos na tentativa de construir possibilidades para a ação docente, de maneira que o fazer pedagógico seja também filosófico, para além de didático; que antes mobilize o pensamento do que institua verdades. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é evidenciar a filosofia como potente ferramenta para professores/as e estudantes no encontro da ação pedagógica.

O projeto intitulado “Repensando imagens: o que a escola e a educação têm a ver com isso?” foi desenvolvido em uma turma de nono ano do ensino fundamental, composta por estudantes entre 14 e 15 anos de idade. Trata-se de uma turma de escola pública municipal que abriu suas portas e nos permitiu experienciar formas outras de pensamento e de ação docente. Nos aproximamos nos horários das aulas de Ensino Religioso e, em seguida, tivemos a parceria das aulas de Língua Portuguesa. Vale destacar que as docentes responsáveis pelas turmas acompanharam as atividades e as incorporaram como parte do processo de aprendizagem vivenciado nas disciplinas.

Foram realizados cinco encontros com duração entre 50 e 90 minutos, de acordo com a disponibilidade da turma, que estava imersa em outras atividades. A variação do tempo cronológico de que dispúnhamos acrescentou um desafio ao planejamento, o que nos fez abraçar o imprevisível e experienciar a possibilidade de não linearidade das ações. Os encontros versaram sobre temas diversos, mobilizando diferentes pesquisadores/as do GEECAF, podendo cada um acionar suas próprias pesquisas e pensá-las como potência para a educação escolarizada.

Neste texto, apresentamos um desses encontros, tecendo um relato dos sentidos que foram sendo construídos por nós e pelos/as estudantes. Aqui, nos deteremos a discutir a proposta de construção de personagens conceituais, tendo como interlocutores teóricos, principalmente, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005). No capítulo posterior a este, será apresentada outra experiência vivenciada neste mesmo projeto.

A proposta de interação com um grupo de estudantes da educação básica é parte de um projeto mais amplo do GEECAF, o qual objetiva discutir, em especial, as formas como a Educação Ambiental cresceu vertiginosamente ao longo das últimas décadas, pois a cada

dia que passa os problemas ambientais se avolumam em nosso planeta. Considerando que discursos a respeito da crise invadem a escola e estão pulverizados na nossa cultura, nos desafiamos a adentrar em tal espaço e provocar a problematização junto aos sujeitos que o constituem: professores/as e estudantes.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, já em sua quinta edição, notamos a necessidade de ampliar a abordagem das discussões e não nos restringirmos apenas à Educação Ambiental. Para isso, abarcamos outras temáticas, tomando como eixo o exercício da prática filosófica com os/as estudantes, discutindo com os/as jovens os modos como acionamos uma certa maneira de viver em tempos atuais, tensionando nossas verdades e valores a respeito da vida de um modo geral. Nesse sentido, foram sendo construídas novas possibilidades de abordagem, com a relatada neste texto.

## **A construção de personagens conceituais**

Não nos cabe temer ou esperar, mas criar novas armas.

(DELEUZE, 1992, p.220).

Fomos envolvidas com a atitude política de criar novas armas ao combate de “[...] algumas ervas daninhas na

educação” (GALLO, 2006, p. 254)<sup>1</sup>, especialmente aquelas que repercutem em práticas de homogeneização e generalização dos/as estudantes com os/as quais trabalhamos, que insistem em tomar os/as jovens em bloco, como um universal atemporal marcado pelos rótulos de passividade, desinteresse, incapacidade, ou, no caso dos anos finais, de rebeldia e conflito permanentes. É procurando combater essas práticas de controle das subjetividades estudantis contemporâneas, que se operacionalizam através de falas como “vocês, alunos/as, que são isso e aquilo” e “vocês, alunos/as, que precisam tornar-se isso e aquilo”, que a proposta de intervenção descrita a seguir pôde ser pensada e realizada.

A proposta foi apresentada aos estudantes como “Oficina de construção de novelas de rádio”, e foi desenvolvida após alguns encontros que puderam provocar-lhes uma leitura problematizadora de imagens acerca da educação como um todo e, em especial, da educação ambiental. No momento da intervenção, o objetivo foi provocar o pensamento dos/as estudantes acerca de imagens produzidas sobre eles/as, sobretudo por eles/as mesmos/as, forçando uma abertura à desconfiância das subjetividades solidificadas naquele grupo<sup>2</sup>.

Visamos, então, construir uma proposta que pudesse fazê-los/as experimentar os conceitos teóricos que estudávamos nos encontros do GEECAF, sem a necessidade de mencioná-los formalmente. Almejamos uma intervenção que pudesse mobilizar o corpo sensível dos/as estudantes, suas emoções, percepções do mundo e de si, seus afetos, suas questões mais obscuras, seus desejos de ser, e, sobretudo, que os fizesse pensar filosoficamente sobre si mesmos/as, uma vez que “[...] não pensamos sem nos tornarmos outra coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 59).

Experiência parecida havia sido vivenciada por uma das pesquisadoras no encontro intitulado “Processos subjetivadores em Gilles Deleuze e Félix Guattari”, coordenado pela professora Carla Rodrigues, da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2016. Na ocasião, a experiência mostrou-se bastante provocativa ao propor criar modos outros de ser sujeito neste tempo. Dessa forma, a atividade tornou-se inspiradora para a construção da proposta desenvolvida com os/as estudantes, tendo sua configuração inicial adaptada ao contexto e ao objetivo que tínhamos em mãos.

Assim, a oficina foi planejada para ser realizada em três momentos, utilizando um dos encontros que tiveram a duração de 90 minutos. São eles: 1) a apresentação dos

registros audiovisuais por meio de projetor multimídia na parede da sala de aula e a intermitente criação de personagens pelos/as estudantes; 2) a reunião das histórias e dos personagens em duplas ou trios para a composição de roteiros de novelas de rádio; e, por fim, 3) a gravação dos roteiros construídos pelos grupos, utilizando o recurso do aplicativo *WhatsApp*, via *smartphone*.

No primeiro momento, anunciamos aos/às estudantes que passaríamos, por meio do projetor, uma série de registros audiovisuais heterogêneos de duração de cinco a sete minutos cada. Ao final de cada registro, com o sinal da palavra “CRIANDO”, os/as estudantes deveriam dar vida a um/a personagem que tivesse como ponto em comum a ideia de “ESTUDANTE”. Para isso, foram disponibilizadas folhas no tamanho A2 e canetas diversas. Nesse momento, pedimos que deixassem que os registros assistidos afetassem seus personagens, mudassem sua forma, seus gostos e rumos; pedimos também que pusessem seus personagens a falar, a fazer coisas, a desejar coisas e a interagir constantemente com o mundo que lhes era apresentado por meio dos vídeos.

Para Deleuze e Guattari (2005), o papel do filósofo não é o de refletir ou representar a realidade, maso de estar envolvido na criação de conceitos. No entanto, os conceitos

não são fabricados do nada, como atividade aleatória ou expressão de uma suposta genialidade intrínseca ao sujeito. A criação de conceitos parte, necessariamente, da instauração de um plano de imanência, ou seja, uma espécie de solo, de pano de fundo do qual ele emerge e a partir do qual lhe é possível criar. É uma espécie de recorte do caos da Terra, do mundo. O plano de imanência pode ser entendido como as condições de possibilidades à invenção dos conceitos, mas também como o lugar de violentá-los, de problematizar conceitos já existentes e criar novos, a partir desses ou não. Segundo Deleuze e Guattari, “o plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado no pensamento”(2005, p.78).

Neste exercício de experimentação de uma filosofia como criação de conceitos com os/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental, operamos, como parte de um plano de imanência possível, cinco registros audiovisuais escolhidos pela potência com que dão a pensar sobre uma ideia de estudante.

A disposição aleatória dos/as estudantes na sala de aula compôs o cenário de criação, de forma que todos/as pudessem acompanhar, por som e imagem, a projeção dos vídeos elencados pelas pesquisadoras. Chamamos cada

vídeo de “Registro”, totalizando cinco, dispostos da seguinte forma:

Registro 1: Vídeo de Antônio Pacheco que apresenta a história “*A Metamorfose*”, de Franz Kafka, no formato de história em quadrinhos. Conta a história do personagem Gregor Samsa que, certa manhã, desperta tendo sido fisicamente transformado em uma espécie de inseto e, com isso, enfrenta conturbadas situações no contexto familiar. O vídeo é dividido em três partes, de aproximadamente cinco minutos cada.

Registro 2: Música *Trovoa*, de Maurício Pereira. A música trata de sensações, percepções, afetos, humores, angústias, desejos, entre outras emoções e sentimentos que perpassam os corpos de amantes apaixonados.

Registro 3: Trecho do filme *Quando Nietzsche chorou*, em que as personagens abordam a ideia de eterno retorno apresentada por Friedrich Nietzsche.

Registro 4: Trecho do filme *Sociedade dos poetas mortos*. Nesta passagem, a relação entre aluno, professor e saber é o tema em discussão. Interessou-nos, aqui, provocar

nos/as estudantes a potência da criação literária, artística e filosófica, em meio a uma série de constrangimentos institucionais (escola, trabalho, família, religião...), que muitas vezes impedem ou limitam a criação.

Registro 5: Vídeo-arte de Maria Fernanda Gama e Rafael Francischini, intitulado “*O corpo*”, com trilha da canção *VIII Momento*, de Arnaldo Antunes. Aqui, tensionamos a relação entre os corpos e os sentidos que neles inscrevemos, pela sua aparência e materialidade biológica.

Todos os vídeos encontram-se disponíveis no *YouTube*, com acesso público liberado. O processo de criação entre os registros foi limitado ao tempo máximo de cinco minutos, tendo como pano de fundo a trilha sonora de Yann Tiersen, apresentada no filme *O Fabuloso destino de Amélie Poulain*, um tema instrumental também disponível no *YouTube*. O objetivo foi criar um tempo-espço de recolhimento e introspecção para que cada estudante imergisse em um processo criativo espontâneo. Assim, para que não entrassem na lógica de refazer suas primeiras ideias, limitamos o tempo de criação, de forma a capturar o imediato do processo criativo.

Terminado esse tempo, passamos ao segundo momento da oficina. Nele, mantivemos a trilha sonora já anunciada, porém em volume mais baixo, de forma a manter o clima de introspecção. Nesse momento, os/as estudantes foram convidados/as a se reunirem em duplas ou trios, a fim de compartilhar informações sobre seus personagens e suas histórias. Aqui, notamos que muitos deles se fixaram na produção de desenhos e figuras em detrimento de escritas e falas, criando certa limitação para a posterior construção das novelas de rádio. O formato com que aprendemos a ser estudantes e a dar respostas aos nossos aprendizados nos aprisiona em certos moldes que, em geral, são de respostas imediatas e pontuais para questões já previstas. Nesse sentido, criar o inesperado traz ansiedade, insegurança, imprecisão e medo; sentimentos com os quais o sujeito moderno não deseja se deparar.

Além disso, notamos que alguns/algumas estudantes se constrangiam em compartilhar seus/suas personagens e suas histórias, ou, ainda, se debruçavam em um sentimento de incapacidade criativa, com frases do tipo “eu não tenho criatividade pra isso”, ou “eu não fiz quase nada, eu não consegui pensar”. Para Deleuze e Guattari (2005), toda criação é fruto de uma experimentação que implica a transformação de si. Talvez seja justamente por

essa relação intrínseca entre pensar, criar e conhecer-se, esse estranhar a si mesmo, que o processo criativo se torne tão difícil e raro.

*Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. Conhecer-se a si mesmo — aprender a pensar — fazer como se nada fosse evidente — espantar-se, "estranhar que o ente seja". (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 15, grifo dos autores).*

Em virtude disso, como estávamos em grupo na coordenação da atividade, nos distribuímos pela sala e passamos a motivar os/as estudantes a não impor barreiras à imaginação no processo criativo. Para tanto, foi preciso enfatizar que aquele exercício não tinha caráter judicativo ou avaliativo, e que estávamos todos/as diante da oportunidade que comumente nos é negada: a de imaginar, de desejar, de pensar diferente, de habitar um território de criação coletivo. Por vezes, é difícil ao sujeito subjetivado romper com suas formas de ação e permitir-se pensar e agir de outros modos. Esse foi um belo e potente exercício!

Ao final desse processo, e como terceiro momento da oficina, reunimos cinco grupos que puderam miscigenar suas histórias e personagens na composição de um roteiro de novelas de rádio. Saímos com cada dupla ou trio (um

menino, apenas, optou pela gravação individual) e buscamos um lugar silencioso na escola para a realização da gravação das histórias: nosso refúgio foi a biblioteca.

Os/as estudantes ficaram bastante entusiasmados/as com essa etapa, treinando suas falas antes da gravação, combinando efeitos de áudio entre o grupo, como a batida na mesa com os dedos (para simular suspense) ou o soprar do vento com a boca (para conferir um pouco de drama à gravação), por exemplo. Esses detalhes da produção evidenciaram o desejo de participação e protagonismo juvenil nas ações escolares. Os/as jovens, ao se perceberem autores/as de seus projetos, ousaram planejar outras ações não previstas, mobilizando um conjunto de saberes construídos dentro e fora do espaço escolar.

Ao final da gravação das cinco histórias, reunimos todos na sala de aula e aplaudimos a construção coletiva que acabara de ocorrer. O que parecia impossível e estranho no início da oficina pôde dar vida a uma experimentação teatral-musical-corporal-sensível (assim mesmo! Tudo junto e ao mesmo tempo! Tão potente que tocou a todos/as nós). Ao final do curso, momento de confraternização de término do projeto, os/as estudantes escutaram atentamente as

novelas de rádio construídas e demonstraram orgulho pelo feito.

## **Efeitos de criação a novas subjetividades**

Para a criação das novelas de rádio gravadas, os/as estudantes criaram personagens conceituais que puderam nascer do encontro das histórias de vida de cada um/uma das percepções e sentidos sobre si e o mundo. Os provocadores registros audiovisuais apresentados compuseram o plano de imanência desse exercício de experimentação filosófica, e foram o solo sobre o qual as criações se fizeram possíveis, pois, de acordo com Deleuze e Guattari, “Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano” (2005, p. 100). Assim, um conjunto de condições foi minuciosamente pesquisado e planejado para dar forma ao que desejávamos propor nessa prática docente.

Ao todo, foram gravadas seis novelas de rádio, as quais foram intituladas como: *A depressão*; *Rose*; *A menina e ele*; *Lila e Lana*; *Lukas*; e *Os irmãos gêmeos*. Abaixo, segue transcrição de parte da novela *Lila e Lana*.

*Lila sempre falha. Às vezes, muito sentimental. Se você cortá-la, vai sangrar. Ela também tem dúvidas, tem muitos*

*questionamentos, muitos porquês. Diz ela: Por que tão cruel, diz ela,  
por quê?*

*O físico realmente importa? Nada diferente, nada igual.  
Vivendo rápido, morrendo jovem. Ela também ama, ela grita por  
liberdade. Vivendo de forma intensa, ela não sabe de tudo. Ela  
acredita e desacredita. Ela se desfaz como você e eu. Ela não está  
sozinha.*

*- Qual seu nome?*

*- Lana, e o seu?*

*- Lila*

*- O que te aflige?*

*- O mal.*

*- O que, exatamente?*

*- As pessoas.*

*- O que te faz bem?*

*- As pessoas.*

*- Defina-se!*

*- Eu sou tudo e também sou nada. Sou todos e também  
ninguém. Sou claro e escuro. E você?*

*- Sou a plenitude. Sou o completo, o cheio, o que transborda.  
Sou o início de tudo e a fonte da vida.*

*(Lila e Lana, 2019).*

Em todas as histórias gravadas, encontramos: rastros depressivos e suicidas de Gregor Samsa, de Kafka; pistas dos meninos ousados de *A Sociedade dos Poetas mortos*; lampejos do drama assolador e apaixonado das melodias musicais e letra de *Trovoa*, de Maurício Pereira; e marcas de um corpo biologizado, como provocado em *O corpo*, de Maria Fernanda Gama e Rafael Francischini. Tínhamos ali a potência de experimentação de uma filosofia

deleuze-guattariana, através da criação de personagens conceituais que são, para esses autores, os verdadeiros sujeitos da filosofia. Desse modo,

*O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiossincrasia de seus personagens conceituais. E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 86, grifo dos autores).*

Deleuze e Guattari (2005) vão indicar as três potências do pensamento como atividades envolvidas com a criação. Para eles, a ciência cria funções, a arte cria afetos e perceptos e a filosofia cria conceitos. O personagem

conceitual é o próprio sujeito ou devir de uma filosofia. É através dos encontros intercessores com o mundo, matérias e signos (inanimados ou não), que vou constituindo a mim mesmo como um personagem conceitual deste mundo. Nunca ser, mas estar: devir! “Quem sou Eu? O eu é sempre uma terceira pessoa” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p.87).

Assim,

*[...] não é um diploma da faculdade de filosofia que faz o filósofo, antes sim, é a capacidade do indivíduo de vestir essa plumagem, de ser esse personagem original e, igualmente, de ser um criador de conceitos e personagens. (PIMENTELFILHO, 2010, p.185).*

A criação dos personagens conceituais que é, ao mesmo tempo, a criação e o próprio devir-filósofo do ser, passa necessariamente pela constituição de um plano de imanência, que, no caso da oficina de construção das novelas de rádio, foi ampliada com o acesso aos diferentes registros audiovisuais apresentados, que tinham como problema coletivo e comum a subjetividade estudantil.

Os planos de imanência são um recorte do caos e dos signos dispostos no mundo, e são variáveis, violentados e altamente móveis, na medida em que, no ato de relação com o mundo, na prática de abertura com a vida, com experiências provocadoras, instigantes e, também, fruto do

acaso e do intempestivo, acabam sendo povoados por demais matérias e personagens e vão movimentando possibilidades criativas.

Na disposição e abertura ao novo, os/as estudantes puderam experimentar um devir filósofo na criação de personagens conceituais que abalaram, dissolveram e evidenciaram o caráter fictício e fabricado dos corpos e subjetividades estudantis. O ser, a identidade, o universal antropológico estudante – e seus rótulos subjacentes, ainda imperantes na educação – puderam ser metamorfoseados por figuras heterogêneas, tanto afetos tristes (como os de Gregor Samsa, o menino que se transforma em inseto e dá fim a sua própria vida), como afetos provocadores (como a ideia de eterno retorno em Nietzsche<sup>3</sup>).

Nessa perspectiva, trabalhar filosoficamente na educação é provocar a constituição de um entretempo, um tempo que está entre os diversos tempos que constituem a escola, que irrompe o eterno da história e dá lugar ao devir, ao impensado e à criação transformadora de si. A experiência vivida com a turma de estudantes no nono ano do ensino fundamental nos permitiu exercitar a potência da filosofia como instrumento para pensar de outro modo a prática educativa, que se dá no encontro entre professores/as e estudantes e dos/as estudantes entre si.

Um encontro que potencializa e multiplica saberes, mas não os reduz a uma verdade pontual a ser apreendida, verificada e medida, como nos ensina a educação moderna.

Fica aqui nosso convite para que possamos, nos lugares em que nos fazemos docentes, dar mais espaço às experiências do vivido do que à busca pela verdade, e nos permitir ao devir ao nos tocar pela filosofia e seus afetos.

## Referências

**A Metamorfose**, de Franz Kafka, adaptação de Antônio Pacheco. Parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHpLz8eV8A4>. Acesso em 02 fev. 2022.

**A Metamorfose**, de Franz Kafka, adaptação de Antônio Pacheco. Parte 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4M6zmMeNxQs>. Acesso em 02 fev. 2022.

**A Metamorfose**, de Franz Kafka, adaptação de Antônio Pacheco. Parte 3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TqA1qjSA2Dc>. Acesso em 02 fev. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 34. ed. São Paulo: 2005.

FOUCAULT, Michel. O Filósofo Mascarado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 314-321.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. *In*: RAGO, Margateth; VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.253-260.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 5-6.

**O CORPO**, vídeo-arte de Maria Fernanda Gama e Rafael Francischini. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=UczfTHPtgmY&t=33s>

PIMENTEL FILHO, José Eduardo. Personagem conceitual, o filósofo e seu duplo. **Cadernos da Graduação**, Campinas, n8, p. 183-187, 2010. Disponível em:<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cadernosgraduacao/article/view/542>. Acesso em: 25 mai. 2020.

**Quando Nietzsche chorou**. Trecho do filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8kjlUPvOmw>. Acesso em 02 fev. 2022.

**Sociedade dos poetas mortos**. Trecho do filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EEK1HETQ5jM>. Acesso em 02 fev. 2022.

**TRILHA SONORA DE YANN TIERSEN**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nCJeeq0wl5E&list=PLA116EF3328E17501>. Acesso em 02 fev. 2022.

**TROVOA**. Música de Maurício Pereira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvlVKCNs5jl>. Acesso em 02 fev. 2022.

---

*1Na educação crescem ervas daninhas, que atrapalham e impedem o pensamento. "Uma delas é a das certezas prontas, dos dogmatismos de toda ordem, que creem numa verdade revelada,*

---

seja por um deus, pela natureza ou pela história. Acesso em 02 fev. 2022." (GALLO, 2006, p. 254).

<sup>2</sup> Na primeira intervenção do projeto, os(as) estudantes realizaram uma dinâmica de apresentação que envolvia a abertura de uma caixa de sapato com um espelho ao fundo e a escolha de uma palavra que caracterizasse a pessoa ali contida em segredo. O/a estudante só percebia que se tratava dele/a mesmo/a ao abrir a tampa, e o segredo se manteve até o/a último/a estudante da turma receber a caixa.

<sup>3</sup> "E se um demônio lhe dissesse que esta vida da forma como vive e viveu no passado você teria de vivê-la de novo. Porém inúmeras vezes mais e não haverá nada novo nela. Cada dor, cada alegria, cada coisa minúscula ou grandiosa retornaria para você mesmo. A mesma sucessão, a mesma sequência, várias e várias vezes como uma ampulheta do tempo. Imagine o infinito! Considere a possibilidade de que cada ato que você escolher, você escolherá para sempre! Então toda vida não vivida permanecerá dentro de você! Não vivida... por toda a eternidade! Essa ideia te agrada ou te entristece?" Fala do filme "Quando Nietzsche chorou", apresentada na oficina.

## (RE)PENSANDO IMAGENS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Caroline Leal Bonilha  
Isabel Ribeiro Marques  
Juliana Corrêa Pereira Schlee*

As discussões sobre a temática ambiental nunca foram tão presentes como são na contemporaneidade. Os discursos atrelados à questão ambiental estão por todos os lados! Discursos estes pulverizados no dia a dia, onde somos por eles interpelados constantemente (mesmo que às vezes nem percebamos), seja folheando revistas, lendo o jornal, olhando a embalagem de algum produto, pesquisando em alguns *sites*, usando as redes sociais, ou até mesmo em um momento de compras no supermercado.

Nossa proposta pedagógica torna-se uma possibilidade de problematizar a leitura e a produção de imagens, buscando questionar o papel destas na contemporaneidade, assim como sua vinculação com a educação, com a educação ambiental, com a produção do conhecimento e com a forma como nos constituímos sujeitos.

O presente relato trata de uma atividade de extensão realizada com alunos do nono ano de uma escola

municipal de Rio Grande/RS. A partir de dois encontros com os/as estudantes, trouxemos as imagens como potência motivadora, com o desejo de possibilitar o exercício de atenção e sensibilidade dos alunos. Almejamos provocar problematizações sobre as relações humanas com o ambiente, bem como sobre aquilo que é considerado educação ambiental e o que ainda cabe nesse conceito.

### **Encontro: Imagens de natureza**

Parar e observar as imagens que nos cercam, problematizando aquilo que nos atravessa: esse foi o objetivo do encontro. Para isso, foram selecionadas imagens de trabalhos de artistas contemporâneos que têm na natureza uma de suas principais preocupações. Partindo de uma leitura de orientação formal, os/as alunos/as foram instigados/as a perceber as sutilezas das imagens apresentadas, bem como suas possíveis relações com a educação ambiental.

Para a realização do exercício, a turma foi dividida em quatro grupos, cada um deles recebendo três imagens referentes a paisagens, sendo duas delas diferentes entre os grupos e uma igual para todos eles. Em comum todos/as fizeram a leitura da obra *A Gente Rio – Barrado Seja*, da artista colombiana Carolina Caycedo (Figura 01).

**Figura 1 - A Gente Rio-Barrado seja**



Fonte: Carolina Caycedo (2016). Disponível em:  
<http://carolinacaycedo.com/a-gente-rio-we-river-2016>

A orientação para a leitura do trabalho de Carolina Caycedo foi a mesma fornecida para as outras imagens: parar, prestar atenção, perceber as linhas, as cores, as formas, perceber aquilo que a imagem mostra e os silêncios que ela produz. Os alunos foram provocados a questionar sobre a estrutura da obra: é uma pintura? uma fotografia? uma escultura? uma imagem bidimensional, tridimensional? Para só depois se aproximarem daquilo que a imagem dá a ver.

Depois do tempo determinado para leitura da imagem e para escrita sintética daquilo que foi discutido, os grupos apresentaram suas percepções.

O trabalho de Carolina Caycedo apresentado aos/às alunos/as faz parte de um projeto desenvolvido pela artista

desde 2012. *A Gente Rio-Barrado Seja* propõe uma brincadeira com as palavras que o nomeiam. Em língua inglesa, “*dam*” quer dizer represa, enquanto “*damn*”, palavra de grafia e sonoridade muito próxima, significa “maldição” ou “maldizer”. O mural apresentado na Figura 01 foi realizado com fotografias de satélite das usinas de Itaipu e de Belo Monte, e do antes e depois do rompimento da represa de Bento Rodrigues, no município de Mariana, no estado de Minas Gerais, no ano de 2015.

Nos relatos sobre a imagem, os grupos chamaram atenção para dificuldade inicial, já que, em um primeiro momento, não é nítido aquilo que a fotografia apresenta. Água e lama foram os elementos de mais fácil identificação e, depois de perceber esses elementos, os grupos logo fizeram a conexão com os crimes ambientais que tiveram destaque na mídia nos últimos anos.

O desafio principal da proposta foi instigar aquelas e aqueles que participaram a prestar atenção, a suspender o tempo da rapidez e aprender a olhar, ver com calma e perceber aquilo que as imagens podem nos dizer sobre arte e natureza e sobre possíveis encontros, provocando o olhar e o pensamento, seja sobre imagens de arte ou sobre imagens do cotidiano. A atividade proposta buscou problematizar nossas relações com a imagem, com a

natureza e com a educação ambiental, sem respostas prontas, mas sim com a invenção de outras perguntas, como aquela que nos questiona “mas, afinal, o que é a educação ambiental?”.

### **Encontro: “mas, afinal, o que é educação ambiental?”**

Entendendo as imagens como potência motivadora, a proposta desse encontro visou estimular os/as estudantes a demonstrarem, através de uma compilação de imagens, seus entendimentos no que se refere à Educação Ambiental, problematizando o que já está dado.

Para tal atividade, dividimos a turma em quatro grupos e, para cada grupo, disponibilizamos um envelope pardo com imagens de diferentes situações (os quatro envelopes possuíam as mesmas imagens). Foram disponibilizadas folhas de tamanho A3, lápis coloridos, tesoura, cola e canetinha, deixando a critério dos grupos a confecção do material.

A proposta da atividade foi a de elaborar dois cartazes por grupo: um deles com a composição de imagens que eles entendessem como sendo relacionadas à EA; o outro, com imagens que entendessem como não relacionadas à EA.

Compartilhamos abaixo algumas das composições que organizam o entendimento dos alunos em relação à Educação Ambiental:

**Figura 2-** Composição de imagem sobre Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

Figura 3 - Composição de imagem sobre Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

Figura 4 - Composição de imagem sobre Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

**Figura 5** - Composição de imagem sobre Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

Nos cartazes elaborados pelos/as estudantes sobre o que eles consideravam tratar-se de Educação Ambiental, aparece, recorrentemente, mãos humanas em torno do planeta, plantas e/ou terra entre os dedos, coletores de material reciclado, produtos que tenham em seus rótulos a sustentabilidade e os recursos naturais.

Nas imagens abaixo, destacamos as composições que, na opinião dos alunos, não fazem relação à Educação Ambiental:

**Figura 6** - Composição de imagem sobre o que não foi considerado Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

**Figura 7** - Composição de imagem sobre o que não foi considerado Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

**Figura 8** - Composição de imagem sobre o que não foi considerado Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

**Figura 9** - Composição de imagem sobre o que não foi considerado Educação Ambiental



Fonte: Material produzido pelos alunos

Analisando os cartazes elaborados sob a provocação do que não é considerado educação ambiental, destacamos as imagens atreladas à poluição, construções, cidades, plástico e humanos.

Com o exercício proposto, os alunos corroboram com o entendimento da EA ser ainda muito atribuída aos recursos naturais, como flora, fauna, água e também as atividades correlatas aos resíduos, onde a coleta seletiva também aparece de forma significativa. Esses entendimentos vêm acompanhados concomitantemente a ideais de verdade, demonstrando e educando sobre as melhores maneiras de agir e se comportar perante o planeta.

Tais percepções convergem ao entendimento de que não raras vezes os comportamentos humanos parecem ser esperados de antemão. Muitos desses comportamentos são corroborados em tantas imagens pulverizadas na contemporaneidade, com frases, *slogans*, alertas de cuidado com o planeta e sobre os riscos de não preservá-lo, e, ainda, com imagens de mãos humanas onde podemos perceber o antropocentrismo se mostrando.

Essas percepções se tornaram ainda mais evidentes quando, após a confecção dessas composições, os/as

estudantes justificaram diante da turma as escolhas das imagens.

Através dessas falas dos/as alunos/as, os discursos atribuídos aos recursos e ao cuidado falavam por si. Na sequência, compartilhamos algumas frases utilizadas: “EA é espaço natural”, “EA é espaço sem humano”, “EA é árvore cortada”, “poluição”, “tem a ver com o ‘lixo’”, “precisamos colocar lixo no lixo”. As falas abordavam também em relação à demora na decomposição de alguns resíduos: “derretimento de geleiras”, “o que ajuda o planeta é ambiental”, “tem que preservar a natureza e não jogar lixo no chão”.

Nas abordagens sobre o que não era considerado EA, destacamos alguns comentários: “construções não são EA” e “cimento não é EA, pois prejudica”. Fato interessante de pensar é que a imagem do cachorro foi considerada EA em um grupo e, em outro, não foi enquadrada como sendo ou não sendo EA.

Embora tenha sido um breve exercício, pudemos colher pistas sobre o entendimento da EA ser ainda muito marcado, ou por visões catastróficas, ou pela ideia de salvação. O diálogo proporcionou momentos muito interessantes para questionarmos “mas, afinal, o que é e o que pode ser educação ambiental?”.

Guattari (2015) já comentava, no final dos anos 80, que o homem chamado de contemporâneo já estava enganchado em um mundo com precárias representações e em constante movimento. Os/as jovens estão habitados/as por informações produzidas em lugares bem distantes: “onde tudo circula, mas parece permanecer tudo no mesmo lugar, uma subjetividade petrificada” (GUATTARI, 2015, p. 29).

Para além de uma educação ambiental recheada de verde, de paisagens exuberantes, de consumo sustentável e de atitudes individuais, questionamos: como podemos provocar o pensar sobre as relações humanas com o ambiente em que vivemos, com a natureza, as relações sociais e a própria relação ética consigo? Nosso desejo é olhar para a possibilidade de criação de outras educações ambientais, buscando fissuras, resistindo através de um exercício filosófico ao que está dado, estranhando as verdades e as certezas. Quiçá educações ambientais outras, para além da solução dos problemas, conduzindo nossas formas de vidas e subjetividades, almejando pensar diferente e criar outras educações ambientais possíveis (HENNING, MUTZ e VIEIRA, 2018), outras formas de conviver com o planeta e com o lugar onde vivemos.

## **| Considerações**

Com as leituras e as composições de imagens feitas pelos/as estudantes, percebemos que alguns ditos em relação à questão ambiental demonstram, rapidamente, um reducionismo vigente e, além de um mero reducionismo, pode-se colher pistas do antropocentrismo que se mostra nas imagens, estando o homem distante, desconectado, “fora” das atribuições que podem ser nomeadas como ambientais.

O trabalho proposto em sala de aula, através de um rápido exercício utilizando imagens, buscou estimular o pensamento sobre possíveis esquematismos e representações prontas e tantas vezes estáticas. A educação ambiental seria resumida a isso, então? E todo o “resto”? Cidades, escolas, pessoas, vida?

Finalizamos com o desejo de que esses exercícios possam estimular e provocar novas educações ambientais em diversos espaços educacionais, aprimorando as leituras de imagem e, quem sabe, podendo vir a produzir outras. Além disso, desejamos que os/as alunos/as sejam instigados a colocar em suspeita algumas verdades que chegam com tanta legitimidade (que, muitas vezes, nem são contestadas), provocando ranhuras ao que se apresenta como dado.

## **Referências**

GUATTARI, F. **Qué es la ecosofia?** textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. Buenos Aires: Cactus, 2015.

HENNING, P. C.; MUTZ, A.; VIEIRA, V. T. (org). **Educações Ambientais Possíveis:** ecos de Michel Foucault para pensar o presente. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2018. 249 p.

## INTERVENÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PRESENTE

*Cíntia Gruppelli da Silva  
Jésica Hencke*

Os tempos atuais são marcados por transformações e avanços tecnológicos e científicos cada vez mais velozes e irreversíveis, produzindo mudanças viscerais nas culturas, nas economias globais, nas relações humanas, na educação formal e não formal e na maneira de ver, pensar e interagir no mundo. No entanto, essa velocidade acarreta consequências desenfreadas e provoca enormes prejuízos em nossa relação com a natureza e o meio ambiente.

Ao olharmos para a história e para os acontecimentos no campo ambiental até os dias atuais, é possível perceber uma relação de dominação do homem sobre a natureza, sobrando pouco tempo para se pensar e se viver uma cultura ambiental. Ao falarmos em cultura(s) ambiental(ais), propomos um pensamento atravessado pela reinvenção da relação homem-natureza, problematizando os discursos ecológicos disseminados pela mídia e

propondo questionar os atos humanos que provocam a exclusão social atrelada aos dilemas ambientais. Nessa efervescência contemporânea, não temos tempo para pensar sobre o nosso papel enquanto educadores ambientais, nem sobre a potência do nosso pensamento para criarmos outras estratégias de existência.

Absortos pela problemática ambiental e a visão catastrófica de um planeta que pede socorro e acerbados da relação de dominação do homem sobre a natureza como um bem de uso e consumo, mostrou-se indiscutível propor alternativas para a crise ambiental, rompendo com o foco meramente naturalista para um aspecto mais amplo e complexo, encabeçado pela visão socioambiental, em que a natureza e as culturas são elementos articulados e complementares, dando espaço a variadas compreensões acerca da dimensão ambiental. Dentro dessa dimensão, emergem temas carregados de discursos que moldam nosso modo de viver, almejando certos comportamentos e estilos de vida ecológicos. Dentre esses discursos estão a educação ambiental, o desenvolvimento sustentável, a sustentabilidade ambiental e socioambiental, o rótulo verde, o uso e a comercialização de produtos orgânicos, entre outros.

Diante dessas estratégias ambientalmente corretas, mostra-se relevante criar, propor e provocar pensamentos outros, para resistir aos discursos de verdade que nos são instituídos com a emergência da crise ambiental. Mostra-se emergente a necessidade de criar microrrelações que fomentem pequenas mudanças na relação homem-natureza, que se encontra desgastada pelos discursos midiáticos.

Com base no exposto, mostrou-se necessário problematizar como a Educação Ambiental está sendo constituída a partir de discursos ecológicos que emergem em nosso cotidiano, e, ainda, pensar sobre as possibilidades de criar outros modos de vida, a partir de um olhar para si e para as relações que, enquanto sujeitos, estabelecemos com os discursos e ações ambientais. Esses foram alguns objetivos estabelecidos ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógico-ambiental com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir das filosofias da diferença trabalhadas no grupo de pesquisa GEECAF – Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia. A experiência se deu a partir de alguns artefatos culturais como música, vídeo e mídias impressas, com a

intenção de exercitar a crítica do próprio pensamento e provocar discussões em relação à Educação Ambiental.

O trabalho desenvolvido com o grupo de estudantes organizou-se em três momentos. O primeiro focou em uma abordagem histórica sobre a Educação Ambiental, apresentando um cenário de pesquisas e investigações que emergiram sobre a temática ao longo dos tempos e que foi nos constituindo como pesquisadores ambientais.

Num segundo momento, a proposta foi de exercitarmos um olhar subjetivo, para os nossos próprios hábitos de vida. Para isso, oportunizamos um momento de fruição auditiva a partir da música “Dias melhores”, interpretada pela banda Jota Quest<sup>3</sup>, com a intenção de propiciar uma análise da letra; em seguida, apresentamos um vídeo com a poesia “A gente se acostuma”, de Marina Colassanti<sup>4</sup>. O desejo das pesquisadoras foi proporcionar um momento para pensar sobre o que nos toca, tendo como pano de fundo os estudos de Larossa (2002), além de problematizar aspectos aos quais nos acostumamos (e não devíamos nos acostumar), questionando aquilo que naturalizamos sem analisar e problematizar.

---

<sup>3</sup><https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/>

<sup>4</sup><https://www.culturagenial.com/eu-sei-mas-nao-devia-marina-colasanti/>

O terceiro momento foi dedicado à apresentação de capas de revista e de materiais publicitários, a fim de provocar uma análise das imagens e promover a discussão sobre as possibilidades de exercitar um pensamento outro sobre os discursos de verdade, solidificados em nosso cotidiano como modelos de vida a serem adotados em decorrência da crise ambiental.

Tendo clareza sobre as etapas que constituíram o momento, mostra-se necessário apresentar de forma sucinta o plano conceitual estudado e elaborado para esse encontro. Sendo assim, dentro desse contexto, foram abordados conceitos de estudiosos do campo ambiental, a fim de delinear o que vem a ser meio ambiente, ecologia e Educação Ambiental, conceitos utilizados, em muitos casos, como sinônimos.

Para Marcos Reigota (2016), é preciso distinguir meio ambiente, ecologia e educação ambiental. Por mais que essas três áreas estejam próximas e tenham objetivos afins, cada uma delas possui sua especificidade. Para o autor, ecologia é:

*Uma ciência que estuda as relações entre os seres vivos e o seu ambiente físico e natural. A ecologia tem também as suas subáreas, tais como a ecologia humana e a ecologia social. Nas últimas décadas do século XX surgiu a ecologia política, que está muito*

*mais relacionada com os movimentos sociais e com a ciência política do que com as ciências biológicas. (REIGOTA, 2016, p. 33).*

Além disso, Reigota vai definir meio ambiente como:

*Um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade. (2016, p. 36).*

Michèle Sato, por sua vez, vai se preocupar em explicar a ideia de meio ambiente no seu sentido etimológico:

*Etimologicamente a palavra AMBIENTE vem do latim (ambient) que significa “tudo aquilo que nos envolve e nos rodeia”. A palavra MEIO tem origem grega (mésos) e significa “o equilíbrio dos extremos”. Assim, se o ambiente nos envolve, o meio nos torna parte deste ambiente. O ar que nos envolve externamente, também circula em nossos pulmões. A cultura modifica o ambiente, assim como o ambiente modela nossos hábitos culturais. (SATO, 2018, p. 26, grifos da autora).*

A partir das definições apresentadas, é possível entender que existe (ou poderia existir) uma ligação muito profunda entre natureza, meio ambiente, ser humano e

cultura. Uma relação de interdependência, onde tudo está em constante dinâmica e mutação, misturando as demandas da sociedade com as da natureza.

Em relação à visão socioambiental, Carvalho contribui:

*A natureza e os humanos, bem como a sociedade e o meio ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e copertença, formando um único mundo. [...] A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. (CARVALHO, 2012, p. 36-37).*

Junto às discussões em relação ao contexto socioambiental, surgiram discursos ditos “ecológicos”. Grün (1995), em suas escritas sobre Educação Ambiental, traça uma linha do tempo com a intenção de situar os acontecimentos históricos, bem como de apresentar as técnicas de saber e as estratégias de poder investidas no discurso da EA, as quais foram se transformando ao longo dos séculos. Para o autor, o discurso ecológico que se apresenta não é tão “puro” ou “ingênuo” como se imagina,

mas, assim como todos os outros discursos, está investido de relações de poder:

*Precisamos estar atentos aos arranjos discursivos nos quais está sendo fomentada a educação ambiental e analisar as relações de poder investidas nesse discurso, as consequências políticas dessas relações e os modos de subjetivação que estão sendo produzidos a partir delas. “Desnaturalizar” a educação ambiental é um dos objetivos desse trabalho. (GRÜN, 1995, p. 160, grifo do autor).*

Embora os discursos sobre ecologia estejam em evidência, foi apenas no final do século XIX que essa palavra começou a ser usada, mais precisamente em um congresso internacional de botânica. Antes disso, no século XVIII, tinha-se uma visão arcaica, advinda do naturalista inglês Gilbert White (1720-1793), que trazia uma relação romântica na qual os seres humanos deveriam levar “uma vida simples, modesta e humilde, para assim restaurarem uma coexistência pacífica com os outros organismos vivos” (GRÜN, 1995, p. 161). Além disso, o botânico Carl Von Linné (1707-1778) também colaborou para uma base universal de informações, na qual organizou e classificou rigorosamente cada planta, colocando-a no seu nível hierárquico determinado. A partir da taxionomia de Linné, o

ambientalismo vai tomando forma e ganhando importância nos discursos emergentes acerca da ecologia (GRÜN, 1995).

No século XX, o botânico Tansley (1935) põe em evidência a noção de ecossistema, abrindo novas possibilidades para se pensar a ecologia, ganhando, com isso, mais prestígio científico. Para ele, “o ambiente deixa de representar uma unidade territorial para tornar-se *uma realidade organizadora*” (GRÜN, 1995, p. 163, grifo do autor). Grün (idem) destaca ainda que a ecologia passa a ser “a ciência das interações combinatórias/organizadoras entre cada um e todos os constituintes físicos e vivos dos ecossistemas”. A ecologia passou a ser, basicamente, uma ciência das descrições matemáticas – eco-matemáticas (GRÜN, 1995).

Por volta da metade do século XX, com os acontecimentos mundiais (mais precisamente com a explosão da bomba atômica de agosto de 1945), surgem os discursos *eco-catastróficos*:

*O discurso eco-catastrófico deve sua formação a um conjunto de positivities que se estabeleceu a partir das relações entre discursos políticos, institucionais, científicos, formas de comportamento, técnicas e sistemas de normas que se formaram em consonância com o reconhecimento da possibilidade de destruição completa da espécie humana. (GRÜN, 1995, p. 165).*

Emergindo esses novos discursos sobre as práticas *eco-matemáticas* (definidas pelo seu caráter classificatório, contábil e preditivo) e *eco-catastróficas* (definidas e constantemente atravessadas pela questão da sobrevivência da humanidade), inaugura-se uma *eco-bio-política*, na qual a gestão de conjuntos de populações passa a ser a preocupação maior (GRÜN, 1995). Será na década de 60 que irá emergir o “discurso ecológico contemporâneo”, começando uma disseminação do terrorismo em relação ao planeta: escassez de recursos naturais, explosão demográfica, degradação ambiental, buraco na camada de ozônio, efeito estufa, desertificação do solo, desaparecimento das florestas tropicais, alterações climáticas e assim por diante. Ou seja, “a constante preocupação com os estragos causados pela ação humana ao meio ambiente levou à formação de novas práticas discursivas” (GRÜN, 1995, p. 165), gerando novos modos de subjetivação.

A partir dessa intersecção das práticas discursivas *eco-matemáticas* e *eco-catastróficas*, a Educação Ambiental surge como um *saber*<sup>5</sup> na Conferência sobre Educação na

---

<sup>5</sup> Segundo Foucault, (1972, p. 220) “a este conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são

Universidade de Keele (março de 1965, Inglaterra). A partir de cálculos matemáticos, as ciências naturais são capazes de informar relatórios precisos sobre a situação a nível global em que nos encontramos, alimentando constantemente o inventário científico e produzindo novos saberes.

A partir desses saberes, a EA é apresentada como uma salvação investida de relações de poder<sup>6</sup>, passando a ser o elo da relação saber-poder:

*A diferença entre poder e saber não impede que haja pressuposições e captura recíproca, imanência mútua. As ciências do homem não são separáveis dos relacionamentos de poder que os tornam possíveis, e que suscitam saberes mais ou menos capazes de franquear um limiar epistemológico ou de formar um conhecimento. (Deleuze, s.d., p. 114, apud GRÜN, 1995, p. 165).*

Diante de tantos discursos de saber-poder que surgem em um cenário de crise ambiental, é emergente pensar a EA e analisar historicamente o que é apresentado

---

*indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode se chamar saber”.*

*<sup>6</sup>Para Foucault o poder é imanente. De acordo com o autor, “o impressionante número de técnicas de saber que estão se formando é indissociável de todo um conjunto de estratégias de poder. E a educação ambiental não é diferente de todos os outros discursos educacionais; ela também está no poder” (GRÜN, 1995, p. 171).*

pelas mídias e por outros artefatos culturais, sempre com a intenção de perceber quais estratégias estão sendo investidas para impor novos modos de (sobre)vivência.

Podemos dizer, a partir dos estudos de Mauro Grün (1995) e Carvalho (2012), que a Educação Ambiental emerge da ciência ecológica, iniciando um *macromovimento sociocultural* (Carvalho, 2012) e a formação do sujeito ecológico:

*A ecologia “migrou” do vocabulário científico para designar também projetos políticos e valores sociais, como a utopia da boa sociedade, a convivência harmônica com a natureza, a crítica aos valores da sociedade de consumo e ao industrialismo. (CARVALHO, 2012, p. 45, grifo da autora).*

Sendo assim, surgem termos para nomear as preocupações e ações sociais, carregados de discursos que criam novos modos de ser e de conviver com a natureza: movimento ecológico, crise ecológica, consciência ecológica, ação ecológica, etc. Tais movimentos surgiram na década de 70, enquanto eclodiam, concomitantemente e por toda parte, forças étnicas e minorias lutando por direitos e pelo reconhecimento da diversidade e estilos de vida. Com isso, a esfera ecológica incorpora uma dimensão política.

## Educação ambiental e o sujeito ecológico: perspectivas para pensar a relação homem-natureza

Como vimos anteriormente, a Educação Ambiental é parte do movimento ecológico (CARVALHO, 2012) do qual surge a preocupação da sociedade com a preservação do planeta, visando uma qualidade de vida para o presente e para as gerações futuras. Por isso, podemos dizer que a EA está entre as alternativas que visam construir novas maneiras para que o sujeito ecológico componha sua relação com a natureza.

De acordo com Carvalho,

*[...] o sujeito ecológico agrega uma série de traços, valores e crenças e poderia ser descrito em facetas variadas. Em sua versão política, poderia ser apresentado como sujeito heroico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonistas de novo paradigma político-existencial [...] a existência de um sujeito ecológico põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem-estar. Os educadores que passam a cultivar as ideias e sensibilidade ecológicas em sua prática educativa estão sendo portadores dos ideais do sujeito ecológico. (2012, p. 67-69).*

Nos tempos atuais, porém, encontramos um cenário desvantajoso para se pensar nesse sujeito ecológico e na Educação Ambiental. Há uma falta de credibilidade acerca dos sistemas políticos e institucionais em que as questões ambientais e educacionais não são prioridades. Para elucidar o exposto, temos a ausência do Brasil na reunião da Cúpula do Clima, realizada nos dias 21 a 23 de setembro de 2019. O motivo, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), é que o Brasil não está cumprindo com as obrigações para a preservação do planeta e, portanto, não tinha nada de concreto a apresentar.

Mesmo vivendo em um cenário político apático em relação à crise ambiental, nós, sujeitos constituídos de livre arbítrio, temos a responsabilidade de agir em favor da preservação e restauração do planeta. Imersos nesse compromisso, temos ciência de que o plano educacional perpassa toda a nossa vida; assim, é emergente conhecermos e fazermos uso dos valores da educação ambiental em nossas ações, provocando pensamentos, questionamentos e vivendo uma vida socioambiental. Por esse motivo, a conversa e as provocações realizadas junto à turma do curso de pedagogia renderam excelentes discussões. Durante a análise da letra da música “Dias melhores”, surgiram questionamentos como: dias melhores

para quem? Quais os limiares da nossa existência, que torna necessário aclamar por dias melhores? Somos responsáveis e coparticipantes dos problemas ambientais?

Sem a pretensão de responder esses e outros questionamentos, encontramos nos estudos de Carvalho (2012, p. 67-69, grifo da autora) a importância do educador:

*O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre a nossa ação no mundo.*

Nos anos de 1980, no Brasil, começam os debates sobre a necessidade da Educação Ambiental fazer parte do currículo escolar, sendo logo negada pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Reigota (2016), a justificativa era de que os educadores ambientais da época consideravam que a EA deveria permear todas as disciplinas, ou seja, como um tema transversal, capaz de focar as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades:

*Não se trata de oferecer uma disciplina de educação ambiental, mas sim conquistar brechas e possibilidades*

*da contribuição da educação ambiental a todo processo pedagógico voltado para a ampliação da cidadania, da democracia, da liberdade, da justiça e das possibilidades de construção de uma sociedade sustentável. (REIGOTA, 2016, p. 94).*

Carvalho (2012) irá preconizar que podemos inventar a nossa própria narrativa, dentro desta narrativa histórica que nos constitui como sujeitos ambientais. Mais do que isso, talvez possamos escrever um novo capítulo sobre diferentes matizes da nossa experiência ambiental contemporânea, onde quiçá encontraremos nosso lugar no mundo, saberemos quem somos e como nos relacionamos com a natureza e com o nosso entorno. Problemática esta presente no movimento de análise das imagens da mídia que configurou o terceiro momento de nosso encontro.

No entanto, que experiências são essas? Ao falar da experiência, Larrosa (2002) supõe que pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, e o modo como nos relacionamos com as coisas, com os outros, com o mundo. Para ele, experiência é aquilo que *nos toca* (e não o que toca), *nos acontece* (e não o que acontece), *nos passa* (e não o que simplesmente passa). O autor fala daquilo que está inerente ao ser humano, mas que permanece esquecido em função de uma enxurrada de acontecimentos que passam incapazes de produzir algum sentido em nossa vida.

Larrosa (2002) convida a pensar sobre o saber da experiência que existe na relação entre o conhecimento e a vida humana. Ele descreve que o conhecimento é, essencialmente, constituído pela ciência e pela tecnologia e, portanto, está externo ao ser humano. O saber da experiência, porém, é um saber particular, individual, subjetivo, relativo, existencial, uma forma humana singular de estar e sentir o mundo, que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Portanto, a experiência e o saber que dela deriva são aquilo que nos permite a apropriação de nossa própria vida.

Essas experiências às quais nos referimos não representam algo que simplesmente passa em nossa vida e que talvez resulte em boas ou más lembranças. A experiência que Larrosa (2002) propõe e que é produzida a partir de encontros pode acontecer através de um livro, de um autor, de uma ideia, de um lugar, de alguém (ou algo) que nos faça pensar e dar sentido ao que somos e ao que fazemos, transformando-nos em outra coisa para além do que já vínhamos sendo.

Como já mencionado, o segundo momento oportunizou uma experiência estética voltada à audição, além de provocar discussões acerca de nossos hábitos e formas de vida naturalizadas que, de forma imperceptível,

interferem e modificam o meio em que vivemos, compondo nossa subjetividade.

Deleuze (1992), ao pensar acerca da produção teórica de Michel Foucault, destaca em seu livro *Conversações* que, durante sua vida, o filósofo dedicou-se ao tema da subjetividade; conceito este que faz referência à capacidade do ser humano de criar modos de existência que escapem aos modelos e modos de normalização, que foram instituídos através de relações de poder. Os modos de subjetivação mostram-se como potência ao nosso pensamento, quando percebidos e vivenciados enquanto prática de resistência a nossas certezas e verdades que configuram nossa experiência de vida. Assim,

*Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos. [...] Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida. (DELEUZE, 1992, p. 116-123).*

Nessa intervenção que ora descrevemos, nos interessa questionar: o que estamos fazendo de nós hoje? Quais modos de subjetivação nos constituem enquanto seres humanos ecológicos? Mais precisamente, como podemos criar novos modos de pensar a educação ambiental para que ela seja transformadora e visceral em nossos modos de (re)existência? Essas são questões sem resposta, pois quando houver uma resposta, restarão apenas certezas inabaláveis.

## **| Algumas palavras finais**

Pensar a Educação Ambiental dentro de todo esse contexto citado anteriormente é nadar contra uma correnteza, é um desafio, um exercício que requer um olhar profundo para dentro de nossas práticas e hábitos de vida. Se de um lado têm-se as máquinas homogeneizantes e avassaladoras que tentam impor verdades e modos de vida capitalísticos numa lógica consumista, por outro, existe em nós uma potência de vida que tenta resistir e que nos provoca a sair do lugar e constituir maneiras éticas e estéticas de (sobre)viver, pois somos todos educadores ambientais.

No espaço entre essas constituições de verdades e modos de vida, existem outras possibilidades que se abrem

para pensarmos a EA. Paula Henning (2019) vai falar que devemos enxergar a Educação Ambiental muito além do que nos constituiu a história, vendo além do que a mídia oferece como condições de possibilidades:

*Uma Educação Ambiental não da solução, mas do problema, da problematização, como nos ensinou Foucault (2006 e 2014). Um desejo de fuga, de provocação ao instituído. Ao exposto. Às verdades educacionais. Aos modos clichês de vida verde.... A Educação Ambiental pode ser diferentes coisas e nisso está sua potência. Ela pode ser, como muitas vezes se apresenta na escola, a transversalidade que ensina como se comportar; ela pode ser tomada como solução para os problemas ambientais; ela pode ser uma infinidade de coisas. Ela pode ser também a resistência aos universalismos, uma ferramenta do pensamento; uma criação política de resistência ao instituído. (HENNING, 2019, n.p).*

O nosso legado como educadores e educadoras ambientais é aceitar o desafio de encontrar caminhos possíveis para harmonizar nossa relação com o meio em que vivemos. Essa ação interventiva, aqui descrita e analisada, teve a intenção de apresentar alguns artefatos midiáticos para pensarmos a Educação Ambiental a partir de um olhar histórico que nos constituiu como sujeitos ecológicos e que nos convida a ser protagonistas desse movimento no presente.



## Referências

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 354 p.
- DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972 - 1990. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre a educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Crítica Pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 159-184.
- HENNING, Paula Corrêa. Resistir ao Presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. Ciência e Educação, volume 25, n.3, p. 763-781, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.
- REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2016. 62 p.
- SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. Educação Ambiental: tessituras de esperanças. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

## PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA

*Ângela Adriane Schmidt Bersch  
Camila Borges Ribeiro  
Leila Cristiane Finoqueto*

Delinear uma formação de professoras<sup>7</sup> que seja potente e profícua, no sentido de gerar aprendizagens significativas, é tarefa complexa. No início de 2019, fomos desafiadas a planejar e executar uma proposta destinada a esse propósito. Assim, este texto configura-se no exercício de compartilhar essas ações. Para tecer esse feito, foi necessário articular alguns conceitos e dar firmeza à tessitura desejada. Perpassam as tramas desta proposta de Formação de Professoras conceitos advindos da Educação, da Educação Ambiental e da Filosofia. Adotamos a Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002; 2011) como expressão de Educação Ambiental (EA).

---

<sup>7</sup>*Destacamos que utilizamos o termo “professora” no texto pois todas as participantes são mulheres.*

Nessa esteira, também se insere o objetivo da Educação Ambiental, que trata de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, conforme nos aponta a Lei nº. 9.795/99, em seu Art. 5º, alínea I (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental aposta no equilíbrio dinâmico da relação entre o ambiente e os seres humanos (GUIMARÃES, 1995), na qual os indivíduos interagem e constroem (ou reconstroem) significados ao longo de sua constituição e no decorrer da sua trajetória de vida. Assim, acreditamos que essas ideias podem ser correlacionadas com a perspectiva teórico-metodológica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, apresentada por Bronfenbrenner. Ademais, possibilita uma forma profícua de se pensar a EA, tanto em termos teóricos como práticos.

O desenvolvimento humano ocorre de maneira ampla e promove interações e relações do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o ambiente: isso é o que nos propõe a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002; 2011).

Essas relações influenciam e podem determinar o curso de vida das pessoas de modo a inibir ou incentivar

competências, sejam elas da esfera cognitiva, social ou afetiva. É preciso olhar para esses aspectos com muito cuidado e sensibilidade, pois as interações, as intra e inter-relações positivas entre as pessoas podem gerar aprendizagens e competências (BERSCH *et al.*, 2020), especialmente quando tratamos de crianças.

A formação continuada foi proposta para professoras<sup>8</sup> que estivessem atuando na rede pública da Educação Infantil de Rio Grande/RS. Assim, apostamos nas vivências corporais como tônica dos encontros, com o propósito de notabilizar o corpo e a corporeidade por meio de atividades voltadas para as crianças de zero a cinco anos.

Os regimes disciplinares, entre os quais encontramos a instituição Escola, exercitam políticas de investimentos nos corpos quando desenvolvem “[...] trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio” (FOUCAULT, 1979, p. 146).

Elias (2009) corrobora com essa premissa ao tratar das expressões corporais inatas daquelas adquiridas ao longo da vida, e esclarece que “[...] as emoções e os movimentos a elas relacionados têm uma função dentro do

---

<sup>8</sup>Utilizamos o termo *professoras*, pois todas as participantes deste estudo se identificaram com gênero feminino.

contexto de relacionamento entre pessoas e, num sentido mais vasto, entre uma pessoa e a natureza” (p. 46); afirmações consonantes, em nosso entendimento, às proposições da Bioecologia e Educação Ambiental.

Esses preceitos são temas fundamentais a serem refletidos numa formação de professoras que, em seus fazeres docentes, atuam na educação e no cuidado de crianças da Educação Infantil. O cuidar e educar (BARUDY; DANTAGNAN, 2005) são termos chave quando falamos em desenvolvimento humano. Esses processos de cuidar e educar podem ser potencializados a partir das interações humanas significativas e das relações que emergem em diferentes contextos – inclusive em encontros formativos, espaço que abordamos neste trabalho.

Diante dos pressupostos expostos, questionamos: como articular a Educação Ambiental e a Filosofia numa formação de professoras de Educação Infantil?

Em uma tentativa de dar pistas, e não de estabelecer uma única resposta ao questionamento, apresentaremos de forma breve o conceito de “olhar ecológico”, um dos pontos mais potentes da abordagem Bioecológica proposta por Bronfenbrenner (2002). O olhar ecológico promove a leitura de um contexto proximal e mais imediato, intitulado microssistema, bem como permite

perceber nuances e aspectos dos contextos distais que formam o macrosistema.

Além disso, as características das pessoas e os mecanismos envolvidos nas relações (lugar e símbolos) são considerados motores do desenvolvimento humano. Os lugares nos quais os indivíduos estão inseridos (casa, escola, universidade, trabalho, etc.) são os microsistemas, onde acontecem as interações mais imediatas e influentes no desenvolvimento. Entretanto, Bronfenbrenner (2002) esclarece que os acontecimentos no macrosistema (valores, políticas públicas, cultura, etc.) podem também determinar os acontecimentos nos microsistemas, havendo, portanto, uma interdependência entre os contextos.

Nessa linha reflexiva, um trabalho multidisciplinar sob uma perspectiva sistêmica é fundamental para abordar questões ambientais. Partindo do pressuposto de que a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) é uma teoria sistêmica que suscita metodologias potentes para nortear diversos estudos e ações, ela dará suporte para alcançarmos o objetivo deste artigo: refletir sobre a formação de professoras entremeada pela Educação Ambiental e a Filosofia.

Sensibilizar as professoras para que busquem problematizar suas ações, posturas e as repercussões destas na aprendizagem das crianças é tarefa necessária, porém, nem sempre fácil. Todos/as temos um sistema de crenças que é constituído de verdades, ainda que efêmeras e temporárias. Contudo, elas regem ou influenciam nossas posturas e comportamentos diante das mais diferentes situações do cotidiano, como na ação docente.

Numa leitura mais aligeirada, poderíamos nos perguntar: “mas qual a relação da ação docente com a Educação Ambiental?”. Como anunciamos no início da escrita, a trama que estamos delineando é da EA na perspectiva da Bioecologia (que explica o desenvolvimento humano). Partimos do pressuposto de que a natureza e o ser humano são uma unidade e, conforme explica Bronfenbrenner (2002), o ambiente influencia no desenvolvimento da pessoa e esta, por sua vez, também influencia no ambiente.

Sauvé (2005) corrobora com essa premissa ao tratar da transformação do lugar em que se vive, da melhoria da relação de cada pessoa com o mundo a partir da sua bagagem de conhecimento e da contribuição do indivíduo para o desenvolvimento de sociedades responsáveis. Nesse sentido, as relações e interações que ali se estabelecem

devem seguir esse mote. Conforme afirma Loureiro (2012, p. 09), “[...] a qualidade ambiental e da vida que levamos é mediada pelas relações que estabelecemos entre nós e o mundo sob determinado momento histórico e organização social”.

A partir dessa conjectura, elaboramos uma formação de professoras de Educação Infantil que tinha como princípio problematizar as práticas docentes, refletindo sobre estratégias educativas possíveis e potentes para o processo de ensino e aprendizagem – tanto das professoras participantes dos encontros formativos, como destas com seus/suas alunos/as em seus contextos escolares.

## **Metodologia dos encontros**

O projeto de formação continuada das professoras de Educação Infantil da rede municipal do Rio Grande/RS ocorreu no período de março a agosto de 2019. Foram 14 encontros com 30 participantes.

As docentes responsáveis pela proposta eram vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com área de formação em Educação Física e Pedagogia. Para a proposta, consideramos o espaço e os materiais

disponíveis na universidade. Na sequência, apresentamos a estrutura de um dos encontros.

Iniciamos o encontro com todas as participantes sentadas em roda. Cabe destacar que a sala era ampla e que no chão havia tatame, material que facilitou o deslocamento e possibilitou que as participantes ficassem descalças. Tal ação foi aprovada pela maioria das professoras.

Após darmos as boas-vindas ao grupo e explicarmos as atividades que aconteceriam naquele encontro, realizamos a **1ª atividade**, que visava funcionar como “quebra-gelo”, ou seja, buscava desinibir o grupo para que este estivesse mais sensibilizado e motivado para a atividade seguinte. A atividade inicial era a contação de uma história e, quando surgisse alguma palavra-chave, as professoras deveriam realizar uma ação. Os movimentos a serem realizados de acordo com a palavra-chave foram explicados antes de iniciarmos a contação.

A história<sup>9</sup> era intitulada “À procura da felicidade”, e as palavras-chave, bem como os movimentos corporais a serem realizados quando estas apareciam no relato, eram os seguintes: LUIS – aperto de mão; FELICIDADE – abraço;

---

<sup>9</sup>Esclarecemos que a história e as palavras-chave podem ser elaboradas de acordo com o propósito do encontro ou aula.

ALEGRIA – gargalhadas; HUMANO – troca de lugares; BEM VINDOS – bater palmas. Os movimentos corporais como aperto de mão e abraço eram compartilhados com um colega toda vez que a palavra-chave aparecia. A troca de lugar, por sua vez, era feita em roda, então as participantes se deslocavam ocupando outro espaço, porém mantendo o formato circular. Algumas participantes, que no início aparentavam estar mais inibidas, foram se envolvendo no enredo e ficaram atentas às palavras-chave durante o desenrolar da história.

Na continuidade do encontro e para a realização da **2ª atividade**, foram disponibilizados alguns materiais não estruturados, como: flutuador espaguete, colchonetes, jornal, tampinhas, cordões, cordas, cones e arcos, que foram divididos em três espaços distintos. Cada um dos espaços foi nomeado com o nome de um animal, indicando/sugerindo o tipo de comportamento psicomotor, conforme segue: para o espaço Tartaruga (movimentos lentos), disponibilizamos jornal, tampinhas e cordões; para o Coelho (pulos e saltos), disponibilizamos cordas, cones e arcos; o espaço Lebre (movimentos mais rápidos), por sua vez, recebeu espaguete e alguns colchonetes.

Separamos os três espaços com cordas para demarcar e não misturar os materiais. Por exemplo: quem

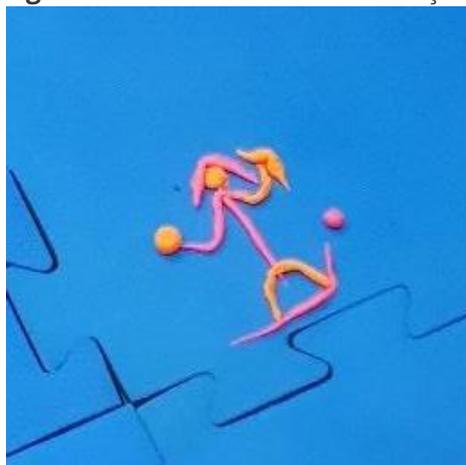
quisesse brincar de “lutinha” deveria ir para os espaços Lebre, porém não poderia retirar o material daquele ambiente previamente delimitado. Tal condição facilita o atendimento ao desejo, por exemplo, daqueles que não querem se envolver em atividades ou movimentos mais agitados. Assim, a opção por um espaço ou outro era individual, ou seja, a participante que estivesse a fim de interagir com determinados materiais e com as brincadeiras propostas pelas colegas se deslocava pelos ambientes.

Percebemos que algumas professoras se deslocavam entre os diferentes ambientes e materiais, enquanto outras permaneciam somente em um. Isso evidenciou que, assim como as crianças, os adultos também têm desejos, necessidades, restrições e, sobretudo, necessitam de tempo para se envolver com alguns materiais e movimentos corporais.

Todas, de uma forma ou de outra, se envolveram nas atividades, mesmo que algumas tenham permanecido o tempo todo manipulando o jornal, as tampinhas e os cordões, que exigiam movimentos mais calmos e simples. Contudo, essas professoras relatavam que caso realizassem essa aula com seus/suas alunos/as, eles/as provavelmente explorariam todos os materiais disponibilizados.

Ao final dessa atividade, e para fazermos um momento de sensibilização e volta à calma, entregamos para cada participante dois pedaços de massinha de modelar, de cores distintas, para que construíssem a imagem que mais representasse aquele encontro. A seguir (Figura 1 e 2), algumas fotos ilustram esse momento, bem como o que representam, na fala das participantes.

**Figura 1** - Possibilidades de interação



Fonte: Arquivo das autoras.

**Figura 2** - Emoções geradas pelas interações



Fonte: Arquivo das autoras

A imagem representa “as possibilidades que os materiais nos proporcionaram, tanto para brincar sozinha como também com minhas colegas. E com o mesmo material foi possível criar várias coisas e brincadeiras.” (ala da professora X)

### **Sobre o momento da linguagem e expressão corporal...**

A linguagem corporal é uma das formas mais antigas de comunicação entre os seres humanos. As emoções variam e podem ser transmitidas de formas diferentes: por gestos, pela postura, pelo tom de voz ou até mesmo pelo modo de andar, desde as primeiras interações

no microssistema ao qual a criança é parte integrante. Tais movimentos ou gestos podem, muitas vezes, estar relacionados ao medo, à desconfiança, à insegurança, ao tédio, à alegria, aos contentamentos, à satisfação e a tantas outras percepções transmitidas pela comunicação não-verbal.

Nesse sentido, estabelecer um diálogo (verbal e não verbal) entre/com o/a educador/a e os/as alunos/as é de suma importância, associado ao olhar atento e à construção de estratégias para o desenvolvimento e manutenção das relações que gerem aprendizagens significativas (BERSCH; PISKE, 2019).

Na sequência, trazemos algumas imagens do encontro formativo no qual as professoras estão interagindo com as colegas e com os materiais disponibilizados:

**Figura 3 - Interações**



Fonte: Arquivo das autoras

**Figura 4 - Brincades**



20190410\_200634

Fonte: Arquivo das autoras

**Figura 5 - Construções**



20190410\_200820

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 6 - Movimento



Fonte: Arquivo das autoras

*“Educação é movimento, é aprendizagem, é desenvolvimento humano... Precisamos ser adultos brincantes e aprendentes sempre, só assim vamos entender e dar o real valor do brincar e do movimento para os nossos alunos e o efeito disso no desenvolvimento deles”. (Fala da professora G).*

Figura 7 - Adultos brincantes



Fonte: Arquivo das autoras

Considerar e notabilizar a linguagem corporal nos processos formativos de professoras, especialmente daquelas que se dedicam às infâncias, propicia às envolvidas

momentos significativos e vivências diversas, tornando-as ativas frente a situações de conflito e possibilitando (re)ações sobre as possíveis dificuldades que essas situações possam vir a acarretar (BERSCH; PISKE, 2020). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas nesse encontro podem representar uma condição de proteção, além de favorecer aprendizagens potentes e promover melhores condições de desenvolvimento biopsicossocial para o/a professor/a em formação e para seus/suas alunos/as.

Olhar a metodologia empregada nas atividades deste trabalho sob a ótica da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011) permite a confirmação da importância do mediador ou do professor, que vivencia e aprende por meio de suas relações nos encontros formativos, bem como orienta, observa, acompanha e potencializa as inter-relações e interações de seus/suas alunos/as, conforme constatamos no seguinte depoimento:

*As atividades de vivências corporais não é algo muito presente na minha vida, mas preciso aprender para melhorar a qualidade das aulas com meus alunos [minhas alunas]. Sei que são importantes, mas tenho dificuldades e esses encontros de formação ajudam muito. (PROFESSORA D, 2019).*

É interessante destacar a importância dos materiais não estereotipados utilizados, conforme citamos anteriormente, que propiciaram às participantes a imaginação e a invenção, pois os diferentes objetos puderam facilmente representar outras coisas ou símbolos. Nessa interação ativa, é imprescindível oportunizar a livre criação: um flutuador espaguete, por exemplo, pode ser uma espada, uma ponte, um veículo etc. Essa plasticidade favorece a interação e o envolvimento dos participantes, tanto de forma individual como coletiva.

Finalizamos este texto com a fala da Professora Y, que acreditamos sintetizar que estivemos próximas ou que atingimos, de certa maneira, o objetivo da formação continuada proposta para as professoras da Educação Infantil:

*“Aqui pude resgatar a criança que fui um dia e que sou, mas está adormecida, porque adulto deve se comportar, e o brincar não é comportamento de adulto. Mas se a criança aprende pelo brincar, e nós devemos ensinar, o que fazemos na escola se não brincamos? Estes momentos [referindo-se ao encontro formativo] nos oportunizam a reaprender a brincar e isso é bom para nós, mas também para nossos alunos”. (PROFESSORA Y, 2019).*

## Referências

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. **Los Buenos tratos a La infância:** parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa, 2005, 254 p.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 04 fev. 2022

BERSCH, A. A. S.; PISKE, E. L. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 3, p. 01-18, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60420>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BERSCH, A. A. S.; PISKE, E. L. Linguagem corporal na promoção de resiliência: uma prática educacional com acadêmicos do curso de educação física. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n.3, p. 596-611, set./dez. 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45597. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/issue/view/2232>. Acesso em 04 fev. 2022.

BERSCH, A.A.S.*et al.* Educador social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento. *In*: CAVALCANTE, L. I.C.; MAGALHÃES, C. M.C.; CORRÊA, L. S. (Orgs.). **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes:** teorias e evidências científicas para boas práticas. Curitiba: Juruá, 2018, p. 253-266.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, 267 p.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho-Barreto. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p.

ELIAS, N. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. *In*: GEBARA, A.; WOUTERS, C. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 19-46.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, 263 p.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995. 177 p.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. p. 13-51 *In*: LOUREIRO, C. F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago., 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 04 fev. 2022.

# Cadernos Pedagógicos da EAD

A coleção de cadernos pedagógicos EaD é uma coletânea de artigos científicos elaborados a partir de pesquisas e estudos de professores e pesquisadores de universidades brasileiras.

A iniciativa de produção da coleção surgiu a partir da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o campo educacional e buscam contribuir para a formação crítica para seus leitores.

*Suzane da Rocha Vieira Gonçalves e Gisele Ruiz Silva*  
*Coordenadoras da Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD*

