

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA
MESTRADO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ENFOCANDO O
IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

GABRIELA DE LEON NÓBREGA RESES

**FLORIANÓPOLIS/SC
2010**

GABRIELA DE LEON NÓBREGA RESES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ENFOCANDO O
IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

ORIENTADORA: DRA. SUZANI CASSIANI

FLORIANÓPOLIS/SC

2010

*Dedico este trabalho aos meus amores,
educadores e apoiadores: Mamãe e Papai.*

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me possibilitado mais esta oportunidade de aprender e evoluir.

A minha querida mãe, que esteve presente em todos os momentos de alegria, conquistas, dúvidas e inseguranças. Sempre me apoiando com suas palavras e recadinhos de amor.

Ao meu pai amado, que com sua alegria me animou nas horas de cansaço, sempre acreditando nessa empreitada.

Agradeço também as minhas adoradas irmãs, minhas melhores amigas e meus eternos amores, por todo apoio, amor e estímulo.

Ao meu amado Edu, que me fortaleceu durante esse período e que compreendeu as minhas ausências, principalmente nessa fase final do mestrado.

À Suzani, minha querida orientadora, agradeço por ter aceitado esta difícil orientação. Obrigada pelos ensinamentos e pelo carinho.

Agradeço aos professores do PPGECT, em especial àqueles que me acompanharam durante as disciplinas: Angotti, Carlos, Demétrio, Pinho e Sônia,

Aos Professores Miro e Irlan, por terem participado da qualificação, enriquecendo esta dissertação com seus comentários.

Agradeço aos colegas da turma 2007, em especial à Ju Neves e ao André pela amizade, pelo carinho e pela força ofertada nesses anos.

Aos meus alunos, principalmente os envolvidos nessa pesquisa, por terem possibilitado esta investigação e por me permitirem aprender cada vez mais com eles. Obrigada pelo carinho e pelos ensinamentos.

Aos colegas do Centro Social Marista São José, pelo apoio e incentivo durante estes anos de mestrado.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas, em especial Gi, Roona, Van, Tati, Jackson e Márcia pelos estímulos, discussões, desabafos, risadas e momentos “terapêuticos e pedagógicos”, essenciais para a finalização desse curso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com este trabalho.

*"Vem alguém a minha propriedade e fala:
'Aqui é muito pobre. Só tem algumas
pedras, algumas árvores
e algumas cabras'.
Ele não viu a minha propriedade.
Aquilo era só o território.
O principal estava invisível.
O que faz a minha propriedade
é aquilo que não se vê e que liga as
pedras, as árvores e as cabras e me liga tudo"*

[Saint-Exupéry]

RESUMO

Na Educação Ambiental Crítica (EAC) é necessário ter, como ponto de partida, a leitura e concepções que os sujeitos apresentam sobre o seu meio ambiente antes de se construir uma proposta educativa. Por isso, nesta pesquisa, busquei compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário dos estudantes da sétima série do ensino fundamental, sobre o ambiente em que vivem, através de análises de discursos construídos em um processo de Educação Ambiental Crítica. A escola fica localizada em uma comunidade carente da cidade de São José/SC. Para a realização dessas análises foi utilizada a Análise de Discurso (AD) da escola francesa como referencial teórico/metodológico através das obras de Eni P. Orlandi, produzidas no Brasil baseadas nos trabalhos de Michael Pêcheux. O processo de EAC foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa buscou-se conhecer o imaginário dos alunos antes de se encaminhar uma reflexão sobre as problemáticas ambientais da comunidade. Já na segunda, após esta reflexão, buscou-se compreender, também através da análise do imaginário dos estudantes, se ocorreram ampliações de sentidos a respeito do local em que vivem e as condições de produção que encaminharam para esta ampliação. Também procurei indicar caminhos e proposições que pudessem contribuir para o ensino de ciências e intervenções de Educação Ambiental, na formação de alunos críticos. Os primeiros resultados sinalizaram a reprodução de discursos midiáticos, que assumem uma postura não politizada, imediatista, catastrófica e de culpabilização do ser humano sobre as questões ambientais. As responsabilidades do poder público e de outras instituições foram silenciadas. Ao analisar o imaginário dos sujeitos foi possível compreender que os alunos percebiam as problemáticas ambientais, mas assumiam uma postura fatalista sobre estas questões. Pode-se perceber que os sujeitos encaravam os problemas como características que identificam a comunidade, naturalizando-os. A violência se configurou como uma das condições de produção dos discursos e dos sentidos que os alunos possuem sobre o seu ambiente. Ela também constitui a identidade dos estudantes e a forma com que eles se relacionam com os outros, com eles mesmos e com o meio ambiente. Os discursos dos alunos, construídos na segunda etapa após as discussões ocorridas durante o processo de EAC, diferenciaram-se dos discursos construídos na primeira etapa por terem questionamentos, argumentos e críticas. Este fato demonstra o potencial da EAC na formação dos sujeitos. A escrita se revelou como uma das formas de realizar a Educação Ambiental Crítica já que o sujeito está, de alguma maneira, inscrito no texto que produz. E quando os sujeitos assumem a autoria eles historicizam o seu dizer e revelam a forma como se relacionam com o mundo. A problematização e a dialogicidade, que guiaram todo o processo de Educação Ambiental, foram as principais condições que viabilizaram estes resultados.

Palavras chaves: Educação Ambiental Crítica, Análise do Discurso, imaginário, meio ambiente

ABSTRACT

In critical environmental education (CEE) it's necessary to have as a starting point, the reading and conceptions that the subjects present about their environment before building an educational proposal. Therefore, in this research, I sought to understand some aspects of the production conditions of the students' imaginary, from the seventh grade elementary school, about the environment where they live, through the analyses of speeches built in a process of critical environmental education. The school is located in a destitute community in São José city - SC. To perform these analyses it was used the Discourse Analysis (DA) from French school as a methodological/theoretical reference through Eni P. Orlandi's works, produced in Brazil based on Michael Pêcheux's works. The process of CEE was divided in two stages. On the first stage it was sought to know the students' imaginary, before heading a reflection about the community environmental problematics. On the second stage, after this reflection, it was sought to understand, also through the analysis of the students' imaginary, if there were expansions of the meaning about the local where they live and the production conditions that led to this expansion. I also sought to indicate ways and propositions that could contribute to the teaching of sciences and interventions of environmental education, making critical students. The first results pointed the reproduction of mediatic speeches that assume a nonpolitical, immediate and catastrophic attitude and guiltiness of the human being about the environmental matters. The responsibilities of the public authority and other institutions were silenced. When analyzing the subjects' imaginary, it was possible to realize that the students perceived the environmental problematics, but they assumed a fatalist posture about these matters. It's possible to realize that the students faced the problems as characteristics that indentify the community, naturalizing them. The violence was configured as one of the conditions of speeches and meanings production that the students have about their environment. It also constitutes the students' identity and the way they relate with one another, with themselves and with the environment. The students' speeches made in the second stage, after the discussions occurred during the process of CEE, are different from the first stage ones, on account of having questions, arguments and critics. This fact shows the potential of the CEE in the subjects' development. The writing was revealed as one of the ways of performing critical environmental education, since the subject is, somehow, in the text that he/she produces and when the subjects assume the authorship, they historicize their sayings and reveal the way how their relationship with the world is. The problematization and the dialogicity that guided all the process of environmental education were the main conditions that made this result viable.

Keywords: Critical Environmental Education, Discourse Analysis, Imaginary, Environment.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?	23
1.1 ARTICULAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA FREIRIANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	27
1.1.1- DIALOGICIDADE	27
1.1.2 A PROBLEMATIZAÇÃO	29
1.2- A ANÁLISE DE DISCURSO COMO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO NUMA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	30
CAPÍTULO 2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	34
CAPÍTULO 3. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	40
3.1 – PRIMEIRO MOMENTO: APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DA SUA REALIDADE	40
3.1.1 O CONTEXTO IMEDIATO: O LOCAL.....	41
3.1.2 A ESCOLA E OS SEUS PROJETOS.....	45
3.1.3 AS AULAS DE CIÊNCIAS	50
3.1.4 OS SUJEITOS	53
3.2 – SEGUNDO MOMENTO: PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	60
3.3- TERCEIRO MOMENTO: COLETA E A ANÁLISE DOS DADOS	68
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO IMAGINÁRIO SOBRE A REALIDADE AMBIENTAL	70
4.1 PRIMEIRA ETAPA: AS CARTAS E OS DESENHOS	71
4.1.1 AS CARTAS	72
4.1.2 OS DESENHOS	80
4.2 SEGUNDA ETAPA – CONSTRUINDO A CRITICIDADE ATRAVÉS DA AMPLIAÇÃO DOS SENTIDOS	91
4.2.1 “UM LIVRO SOBRE A GENTE?”	91
4.2.2 “PREZADO SENHOR PREFEITO...”	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:Idades do educandos da turma envolvida na pesquisa.	54
Tabela 2:Respostas dos alunos quando questionados se gostam do bairro em que moram.	54
Tabela 3:Respostas dos educandos para a pergunta “Você gosta desta escola” (Questão 10) do Perfil do Aluno.	56
Tabela 4: Respostas dos educandos para a pergunta “Você se sente melhor durante as aulas quando fala, quando ouve, quando escreve, quando lê ou quando realiza outra atividade? Por favor, explique sua resposta” do Perfil do Aluno.	57
Tabela 5:Atividades desenvolvidas durante o processo de Educação Ambiental da pesquisa.	65
Tabela 6: Materiais produzidos ao longo da pesquisa utilizados nas duas etapas das análises do discurso:	68

Apresentação

... e, ao me descobrir ingênuo,
comecei a tornar-me crítico.
(FREIRE, 1983, p.20)

Antes de dialogar sobre esta pesquisa, quero me apresentar! Acho esta apresentação inicial essencial, pois é a partir dela, das minhas vivências, histórias de leituras, ideologias, incomodações e aprendizados, construídos ao longo da minha caminhada como educadora – educanda, que surgiu a problemática desta pesquisa.

Sou bióloga educadora. Ingressei na biologia por conta da minha curiosidade e paixão pela vida. Durante a graduação visitei diferentes campos de pesquisa como a mirmecologia¹ e o estudos de poliquetas², chegando, por fim à educação.

A vivência nos dois primeiros campos ajudou a desestruturar a imagem de ciência, que edifiquei nas salas de aula, durante a Educação Básica, e, principalmente com a mídia³. Eu compartilhava a mesma visão ingênua, predominante entre jovens de 15 a 17 anos apresentada por SOLBES e VILCHES (1992). Os autores colocam que estes estudantes consideram os cientistas como pessoas imparciais, objetivas, possuidoras da verdade, gênios, que lutam pelo bem da humanidade.

Atuar em laboratórios, e percorrer os corredores de uma Instituição de Ensino Superior (Universidade Federal de Santa Catarina), que tem como um dos seus objetivos a pesquisa científica, fez com que eu enxergasse uma ciência não neutra, recheada de interesses, susceptível a erros e por vezes, muito distante do alcance da sociedade.

ZANETIC (1990) esclarece que a ciência tem uma relação íntima com as chamadas esferas do poder atrelado a interesses políticos, econômicos e sociais, e não, necessariamente, desenvolve atividades benfeitoras da humanidade. A ciência não é neutra e autônoma, ela é um processo inerentemente social, sofrendo interferências resultantes de valores, religiões, culturas, entre outros elementos.

¹ Mirmecologia é a ciência que se ocupa do estudo específico das formigas.

² Poliqueta é uma classe de anelídeo, sendo que a grande maioria das espécies é típica de ambiente marinho, mas algumas formas ocupam ambientes de água doce ou salobra.

³ Para saber mais sobre o papel da mídia na formação da identidade cultural ver: MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

Destaco aqui a necessidade dos indivíduos modificarem esta concepção tradicional de ciência. Uma leitura mais crítica e uma relação mais íntima com a ciência possibilitam a sociedade interferir nos seus encaminhamentos e ter uma participação social e política nas suas construções, atuando como cidadãos.

Esta incomodação me afastou dos laboratórios e, ao buscar novos caminhos, aproximei-me da educação.

Iniciei minhas atividades na educação compreendendo esta como um instrumento de transformação social. Tinha como objetivo retribuir à sociedade a possibilidade de estudar em uma universidade pública, assim como utilizar o conhecimento adquirido no ensino superior na construção de uma realidade mais justa de uma comunidade negligenciada pelo poder público.

A oportunidade de desenvolver este tipo de trabalho surgiu quando o grupo Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Biologia, do qual eu fazia parte, decidiu investir, com a parceria de alunos do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental da UFSC, nas suas atividades de extensão ao realizar um diagnóstico sócio-ambiental da comunidade Serrinha e ao propor a escola local um projeto de Educação Ambiental, pautada na problemática do bairro e na realidade das crianças.

Desta forma nasceu o Projeto “Fazer e Aprender Educação Ambiental”⁴, que iniciou em março de 2004 e dura até os dias atuais. A comunidade da Serrinha, onde fica localizada a escola, sofre com muitos problemas sócio-ambientais. O projeto abordou durante o segundo semestre dos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 diversas questões ambientais, junto com alunos da quarta e terceira séries do ensino fundamental daquela instituição de ensino. Temas como lixo, água, meio ambiente, sociedade e cidadania foram trabalhados em encontros semanais.

A extensão na área da educação me remeteu à pesquisa em educação. Esta experiência enriqueceu minha prática, tornando os momentos pedagógicos mais críticos⁵ e possibilitando muitas aprendizagens. Esta vivência me fez compartilhar com Freire (2005) a concepção de que ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o que se ensina e aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha

⁴ Parte do que aqui se expõe foi apresentado na seguinte publicação: RESES, G. L. N., S. H., SANTOS, J. E., ALCHINI, R., GALITZKI, E.L., CARDOSO, C.F. Educação Ambiental como um processo de construção de cidadania In: V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, 2006, Joinville. **Anais do V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental**. 2006.

⁵ O sentido que trago de criticidade é a mesma de Paulo Freire que seria a capacidade do ser humano de não apenas reagir ao fatos, mas de poder refletir a respeito deles antes de reagir.

a produção do conhecimento ainda não existente, sendo a “do-disciência” práticas indicotomizáveis. O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Atuar na Educação Ambiental em séries iniciais me fez florescer como professora e possibilitou com que eu estivesse próxima de tudo o que amo, de tudo o que acredito e de tudo o que posso fazer na busca de transformar situações críticas, presentes na realidade sócio-ambiental das comunidades.

A superação das situações-limites⁶ e as relações entre educador educando deve ser mediada pelo diálogo. Dialogar significa se relacionar com o outro sem ostentação e sem preconceitos. É a possibilidade de compreensão do pensamento do outro.

“E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2005, p.115)

“O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico [e técnicos]. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (Freire, 1992, p. 52)

Além disso, descobri, ao longo destes anos, um carinho pela escola. A sede por descobertas, a vontade de compreender a vida e a espontaneidade, situações que permeiam as aulas de ciências, conquistaram-me. Os momentos educativos eram carregados de curiosidades, alegria (não apenas dos educandos, mas minha também), assim como de prazer ao observar as aprendizagens derivadas dos diálogos construídos.

Significar a Educação Ambiental, como possibilidade de conquistar a transformação da realidade socioambiental, baseado no conhecimento (não apenas

⁶ As situações limites são situações que parecem intransponíveis pelos indivíduos quando estes se encontram ao nível da consciência real efetiva. Apesar do clima de desesperança que elas geram, não devem ser vistas como o fim das possibilidades, mas sim, um obstáculo a ser superado durante a caminhada de libertação. (Freire, 2005: 105)

A consciência real efetiva é um termo utilizado por Freire para explicar o nível de consciência dos sujeitos antes e depois dos momentos pedagógicos. O autor coloca que homens e mulheres que se encontra neste nível estão limitados na possibilidade de perceber mais além das situações – limites. Já ao atingir o nível de consciência máximo possível os indivíduos se tornam capazes de vislumbrar as soluções praticáveis antes despercebidas (Freire, 2005: 124-125)

científico), carinho, respeito, amor, esperança, fez com que eu buscasse outras experiências. Uma delas foi a realização de um estágio na Fundação Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis (FLORAM), na Gerência de Educação Ambiental.

Ao atuar dentro de uma entidade pública, que tem por objetivo a execução da política ambiental em Florianópolis, pude conhecer as relações de poder que permeiam a coisa pública, a importância da sociedade em fiscalizar e interagir com instituições governamentais, a complexidade de desenvolver trabalhos em uma área com tamanha diversidade de campos de conhecimento, a desarticulação e a incompreensão dos gestores do Órgão sobre o que é um processo de educação efetiva. Esta foi uma das principais dificuldades que enfrentei durante minhas jornadas de trabalho.

As divergentes leituras de Educação Ambiental da equipe de Gerência de EA (composta por especialistas da educação e meio ambiente), que buscavam uma educação de maior qualidade, pautada no diálogo e no desenvolvimento de ações a longo prazo, e das diretorias da FLORAM, que tinham interesse em resultados estritamente quantitativos, investindo somente em atuações pontuais, comprometiam o alcance dos objetivos de um projeto educativo ambiental crítico⁷.

LOUREIRO (2006) coloca que geralmente os órgãos de meio ambiente possuem, em função de suas atribuições historicamente definidas no Brasil, um viés técnico no entendimento da questão ambiental e pouco conhecimento do que é educação. Por isso, repetem-se ações pelo país que são de “sensibilização”, de divulgação de informações científicas e de produção de materiais comunicacionais que, apesar de serem vistas como sinônimo de educação são atividades que podem ser parte do processo educativo ou não, dependendo da vinculação a um planejamento pedagógico das atividades e a uma concepção global do que é educativo.

Vivenciar a realidade de um órgão público do meio ambiente foi uma grande oportunidade para observar como a Educação Ambiental se configura em um território político, permeado de relações de poder, fruto dos diversos movimentos de nossa sociedade. Foi difícil lidar com diferentes perspectivas de trabalho e com jogos de interesses, onde a verba de trabalho era escassa e se destinava somente a eventos de divulgação.

Saí deste órgão para atuar no ensino formal em uma escola municipal de Florianópolis e vivenciar a escola: pais, alunos, currículos, avaliações, entre outros.

⁷ Estes objetivos serão apresentados no capítulo 1 e são oriundos de CARVALHO (2004).

Não como uma palestrante ou como uma pesquisadora/extensionista, vinda da universidade que entra em contato com os alunos apenas uma vez por semana. Desta vez eu era a professora Gabriela.

Esta experiência foi apenas a primeira de outras que vieram em seguida (trabalhar como professora da escola em que realizei esta pesquisa, como professora substituta da Universidade Federal de Santa Catarina e como tutora de uma disciplina do Ensino a Distância do curso de licenciatura em Ciências Biológicas - UFSC), mas foi a partir dela que senti interesse em investir em uma pós-graduação em educação científica e tecnológica, com o objetivo de estar mais preparada e fortalecida teoricamente para atuar como educadora.

Durante o mestrado, ao investir mais em leituras sobre a Educação Ambiental, percebi a necessidade de me posicionar neste campo, formado por diversas visões de mundo em diálogo e disputa, já que falar simplesmente em “Educação Ambiental” pode não ser suficiente para se entender o que se pretende com a prática educativa ambiental. Por isso, esta pesquisa está estruturada nas concepções da Educação Ambiental Crítica (EAC)⁸, que como explica LOUREIRO (2007, p. 66):

Por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece portanto que nos relacionamos com a natureza por mediações que são sociais, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade, etc.)

Ao mesmo tempo em que iniciei o mestrado, comecei a dar aulas em uma escola localizada em uma periferia da grande Florianópolis/SC. A comunidade onde a escola está presente possui inúmeros problemas socioambientais como saneamento básico extremamente precário, pobreza, violência, moradias em áreas de preservação permanente e em áreas de risco de desmoronamento, etc. Por isso, decidi realizar minha pesquisa com alunos desta escola e investigar como a EAC pode contribuir para a formação cidadã destes sujeitos, como possibilidade de transformação desta realidade.

Nesta pesquisa aliei a Educação Ambiental Crítica à Análise do Discurso da escola francesa (AD), referencial teórico e metodológico que conheci durante as aulas da pós-graduação. A Análise de Discurso configurou-se, nos anos 60, como um novo

⁸ O capítulo 1 irá discutir, de uma forma mais aprofundada, as necessidades de se adjetivar a EA e traz os objetivos da Educação Ambiental Crítica

campo de conhecimento, inaugurada por Pêcheux, e que tem como foco central as noções de sujeito e de sujeição ideológica. No Brasil, a AD recebeu diversas contribuições da estudiosa Eni Orlandi e foi, principalmente, através das produções desta pesquisadora que esta investigação foi alicerçada.

ORLANDI (2007) explica que o discurso não se trata somente de transmissão de informações, e sim de um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos. Portanto, no contexto da linguagem, para a AD, as palavras não são transparentes e seus sentidos não são estanques. Os sentidos são produzidos no processo de interação entre o sujeito e o objeto simbólico, lembrando que esse sujeito interage com o objeto simbólico atribuindo-lhe significações. Dessa forma, como cada sujeito tem suas próprias convicções, visões de mundo e interpretações, um mesmo objeto simbólico pode possuir diferentes sentidos produzidos por sujeitos diferentes. Esse é o conceito de multiplicidade de sentidos. Na verdade, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. A autora afirma que o discurso só é possível de ser apreendido se aliarmos o social e o histórico, o subjetivo ao objetivo, o sistema e a realização, o processo ao produto.

Diante desta perspectiva, utilizei a AD como instrumento para compreender os sentidos dos estudantes, de uma sétima série do ensino fundamental, sobre o ambiente em que vivem, e através desta leitura sobre o local que moram, realizar intervenções de Educação Ambiental Crítica que pudessem contribuir para a formação cidadã destes sujeitos, ampliando os sentidos dos alunos e estimulando um posicionamento crítico e intervenções no seu ambiente. A partir deste processo de EAC e dos resultados da pesquisas, proponho caminhos que possam contribuir para o ensino de ciências e para a Educação Ambiental Crítica.

Durante a introdução dessa dissertação, apresento de uma forma mais elaborada, o problema desta investigação, assim como os objetivos a serem alcançados e a justificativa para a realização deste estudo.

No primeiro capítulo, faço uma análise das diferentes concepções de Educação Ambiental, e apresento os principais referenciais que conduziram as discussões deste trabalho.

No segundo capítulo, com objetivo de conhecer os estudos realizados dentro desta área, busquei as pesquisas que abordam as idéias prévias e representações sobre meio ambiente, na tentativa de margear as percepções dos alunos. Em contrapartida,

procurei trabalhos que investigaram os sentidos a respeito do meio ambiente, dentro da perspectiva da linguagem.

O terceiro capítulo relata as condições de produção⁹ desta pesquisa, apresentando o local, os sujeitos, as problemáticas socioambientais da comunidade, além dos encaminhamentos metodológicos utilizados.

Os produtos da pesquisa foram apresentados e discutidos no quarto capítulo, no qual, através da Análise do Discurso, foi possível compreender como a Educação Ambiental Crítica contribui para a conquista da cidadania, além de propor caminhos para os processos de EAC e para o ensino de ciências.

⁹ Segundo a Análise do Discurso as Condições de Produção engloba contexto imediato e o contexto sócio-histórico, ideológico. Assim trago como condições de produção a história e o cotidiano dos sujeitos, da comunidade e da escola em que foi desenvolvida a pesquisa.

Introdução

Durante a minha formação acadêmica, nas disciplinas da licenciatura e do mestrado, diversas discussões surgiram a respeito da importância do ensino de ciências na constituição de uma postura cidadã dos indivíduos.

Um dos documentos que explicita a valorização do ensino de ciências na formação dos sujeitos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs defendem que o ensino de ciências amplia a possibilidade do estudante de participação social e desenvolvimento mental, para assim viabilizar sua capacidade plena de exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Diante desta perspectiva o ensino de ciências vem se fortalecendo e ganhando diversas contribuições. Considero de grande importância, as influências trazidas pelos estudos das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que surgiram nas décadas de 60 e 70 do século 20 e que questionam as imagens da ciência e da tecnologia como neutras, exatas e sempre benéficas para a sociedade. (BAZZO, LINSINGEN, PEREIRA, 2003)

Estes mesmo autores (*ibidem*) explicam que a educação foi uma das direções seguida pelos estudos CTS, sendo o ensino de ciências começou a ser influenciado na década de 80, momento em que a disciplina de ciências passou a ser pensada de uma forma mais crítica.

Para LINSINGEN (2007) a expressão CTS tem a ver tanto com os fatores sociais que influenciam a mudança científico-tecnológica, quanto com as consequências sociais e ambientais. O autor coloca que:

“Educar, numa perspectiva CTS é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia (LINSINGEN, 2007, p.13).”

E ainda:

“A educação em ciências e tecnologia deve, necessariamente, estar envolvida com esse duplo e imbricado compromisso de construir sentidos sobre as ações

cotidianas, com conhecimentos sobre tudo aquilo que faz com que esse cotidiano se transforme e se viabilize com a presença cada mais intensiva da tecnociência e de seus produtos. Em outras palavras, educar para estabelecer relações de compromisso entre o conhecimento tecnocientífico e a formação para o exercício de uma cidadania responsável, visando à máxima participação democrática, o que implica criar condições para um ensino de ciências contextualizado, social e ambientalmente referenciado e comprometido. (LINSINGEN, 2007, p. 14).”

Desta forma, o ensino de ciências deixa de ser mera transmissão de conteúdos ou a formação de futuros cientistas e se torna uma possibilidade de formar sujeitos críticos, atuantes em sua realidade, que realizam suas escolhas cientes das diversas e complexas relações que existem no seu meio.

Durante minhas práticas pedagógicas, busquei aliar estas possibilidades oferecidas pelo ensino de ciências aos objetivos da Educação Ambiental Crítica, realizando projetos e estudos voltados para a compreensão e transformação da realidade da comunidade onde escola estava inserida e no desenvolvimento da autonomia dos educandos, condição essencial para o exercício da cidadania (FLECK, 2004).

Reforço a importância da autonomia, pois tanto o ensino de ciências, quanto a Educação Ambiental Crítica objetivam a formação de cidadãos, contribuindo para que o educando realize suas escolhas de uma forma crítica, utilizando todo o seu conhecimento durante suas escolhas e para a solução de problemas do seu cotidiano. Pois, como coloca FREIRE (2001, p. 130) “*o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está.*”

FLECK (2004) apresentou os diversos sentidos que apresenta a palavra autonomia. Utilizo a de Freire (1996) que coloca que a autonomia em educação está inserida no contexto das relações de poder que perpassam as relações sociais e políticas. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. Assim, uma pedagogia para a autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, estando estritamente associada a experiências respeitadas à liberdade.

Construir processos de Educação Ambiental que atinjam os objetivos da legislação, das propostas curriculares e possibilitem a formação de estudantes críticos, conscientes e autônomos, exige que se conheça como a EA contribui para esta formação cidadã, as condições de produção de um discurso pautado na autonomia ambiental.

Ao se verificar as possibilidades desta educação voltada para o alcance de uma autonomia ambiental, será possível indicar caminhos e propostas consistentes e que contribuam para o ensino de ciências, na formação de alunos que sejam capazes de realizar suas escolhas conscientemente, participando de uma forma ativa da sociedade.

Além da Educação Ambiental Crítica, trago a Análise de Discurso (AD) da linha Francesa, referencial teórico-metodológico que entrei em contato durante o mestrado.

A Análise de Discurso, que teve seu início na década de 60 e apresenta como teóricos principais Michel Pêcheux e os desdobramentos de seus trabalhos no Brasil, por Eni Orlandi, procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Como seu próprio nome diz a Análise de Discurso trata do discurso:

E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15)

ORLANDI (2007) aponta que a AD leva em conta o homem na sua história e considera na produção da linguagem as relações dos sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, relacionando assim a linguagem à sua exterioridade.

Nessa perspectiva, a linguagem não assume somente um caráter informativo, em que um código será decodificado de uma forma linear, mas um processo complexo onde os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história se relacionam. Este processo irá resultar na constituição desses sujeitos e não meramente na transmissão de informação, gerando, assim, processos de identificação do sujeito, de argumentação e construção da realidade. Daí surge a definição de discurso “*o discurso é efeito de sentido entre locutores*” já que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados (ORLANDI, 2007, p. 21).

Pode-se dizer, assim, que o sujeito ao significar se significa, num processo histórico-social-ideológico. Como coloca ORLANDI (Idem, p. 46), é ideológico porque diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, e neste movimento o sentido aparece como evidência. Interpreta-se negando a interpretação. Este mecanismo de apagamento é trabalho da ideologia: “*produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência*”.

Do ponto de vista da Análise do Discurso a ideologia é a relação necessária existente entre o sujeito e o seu espaço de vida, suas condições materiais de existência, relação política que se constitui na e pela linguagem, num processo que excede a

consciência do sujeito. O sujeito não tem um acesso direto a sua realidade, a relação entre o sujeito e o mundo a que ele faz referência através da língua é mediada necessariamente por esse trabalho simbólico/político duplamente descentrado pela ideologia e pelo inconsciente (ORLANDI, 2003b, p.81).

Levando-se em conta que nos processos de Educação Ambiental Crítica busca-se uma reflexão sobre as problemáticas do ambiente em que os sujeitos vivem e, a partir dela, construir uma nova relação com o meio ambiente e caminhar para a transformação sócio-ambiental, a AD contribui para a leitura dos sentidos dos sujeitos a respeito desse local, pois como coloca este referencial os sujeitos só têm acesso a parte do que dizem, sob o modo do imaginário.

Conhecer a ideologia dos sujeitos (o imaginário) e os processos pelo qual são produzidos os sentidos a respeito da comunidade em que vivem é o primeiro passo para que se possa realizar uma EAC. Já que o educador poderá se aproximar da interpretação dos educandos e terá a oportunidade de atuar de uma forma mais significativa levando em consideração os sentidos construídos por eles.

Aliando a Análise do Discurso à Educação Ambiental Crítica, busco em minha dissertação responder a questão que surgiu durante meu trabalho como professora de ciências, em uma comunidade, extremamente carente, da grande Florianópolis: que caminhos para a constituição de autonomia e formação de cidadania podem ser construídos com alunos do ensino fundamental em experiências de Educação Ambiental fundada em perspectiva crítica?

Ao propor esta questão como ponto de partida da pesquisa, considero que numa abordagem voltada para a Educação Ambiental Crítica há possibilidades na formação da cidadania, principalmente quando se pensa o sentido de autonomia. Dentro desta perspectiva, apresento como objetivo geral do trabalho: compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário sobre o ambiente em que vivem estudantes de sétima série do Ensino Fundamental, através dos discursos construídos em interações de EAC. E, dentre os objetivos específicos da pesquisa estão:

- Identificar os sentidos dos alunos a respeito do ambiente em que vivem.
- Indicar caminhos e proposições que possam contribuir para o ensino de ciências e processos de Educação Ambiental Crítica no Ensino Fundamental na formação de estudantes críticos e autônomos.

A escolha pelo tema de pesquisa se deve por algumas razões. A primeira delas é a valorização da Educação Ambiental Crítica dentro dos processos pedagógicos.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) orientam a inclusão da EA nas propostas pedagógicas das escolas de uma forma problematizadora, ampla, crítica e transversal. A Educação Ambiental também está presente na legislação Brasileira (lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999) e do estado de Santa Catarina (lei 13.558, de 17 de novembro de 2005) e sua aplicação nas escolas vem sendo cobrada e incentivada por estes órgãos públicos.

Para inserir a Educação Ambiental Crítica no currículo de diversas instâncias de ensino se faz necessário uma maior apropriação epistemológica da Educação Ambiental, buscando elementos que atuam na formação de sujeitos críticos para com as complexas relações ambientais.

Além disso, trago aliado ao meu olhar de pesquisadora também o meu papel como educadora. LOUREIRO ao conceituar o “educar” traz uma reflexão interessante:

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente. É, portanto, exercer a autonomia para uma vida plena, modificando-nos individualmente pela ação conjunta que nos conduz às transformações estruturais. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba tais esferas, mas vincula-as às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade (LOUREIRO, 2004, p.17)

Ao conceber esta pesquisa no campo da Educação Ambiental Crítica percebo a possibilidade da conquista de uma consciência da dimensão da problemática ambiental assim como da transformação desta situação me reconhecendo, em conjunto com os outros sujeitos do processo, como uma cidadã.

No próximo capítulo, apresentarei de forma mais aprofundada os principais referenciais teóricos metodológicos da investigação: a Educação Ambiental Crítica e a Análise do Discurso da linha Francesa.

Capítulo 1. Educação Ambiental Crítica: Que Educação é Essa?

Na década de 50 surgiram os primeiros movimentos que evidenciaram uma preocupação com o meio ambiente, no entanto, apenas nos anos 70, durante a Conferência de Belgrado, é que a Educação Ambiental foi consolidada através da formulação dos princípios e orientações para o desenvolvimento de um programa de Educação Ambiental (MEDINA, 1994).

Após este evento, a expressão Educação Ambiental vem aparecendo constantemente em artefatos midiáticos, projetos de gestão ambiental de empresas, planos de ensino em escolas e diversos outros espaços. No entanto, é questionável o real objetivo das instituições e sujeitos que assumem o discurso da valorização da Educação Ambiental. Além disso, muitas vezes é visível a banalização do termo Educação Ambiental, o qual tem sido utilizado sem um aprofundamento e reflexão sobre os princípios desta educação.

O “marketing verde”¹⁰ é um dos exemplos que demonstra esta problemática. Diversas propagandas veiculam a necessidade da preservação ambiental, e apontam o consumo de produtos “ecológicos” como a solução para os problemas ambientais. Assim como reportagens de jornais, que após apresentarem, através de um discurso fatalista, a crise ambiental, trazem soluções individuais ou ingênuas para esta situação.

Várias escolas também adotam este discurso simplista de Educação Ambiental, propondo atividades e projetos sem uma percepção crítica e complexa. Isso pode ser observado, por exemplo, em atividades comumente realizadas por escolas, como a plantação de mudas e a produção de brinquedos, através da reutilização de resíduos sólidos, nomeando esta atividade como reciclagem¹¹.

LOUREIRO (2006) atenta que a Educação Ambiental, nas unidades de ensino, está sendo tratada de uma forma superficial, apolítica, conservacionista, tradicional, conservadora, banalizando o conceito de cidadão e tratando o ser humano como um ser abstrato, fora de um contexto sócio-histórico, político e econômico.

¹⁰ Consiste na construção (e venda) de uma imagem “ecologicamente correta” por partes das empresas. No entanto, esta estratégia não possui como principal preocupação, a preservação do ambiente, mas sim, o de gerar apenas um conforto às mentes dos consumidores, por estarem comprando produtos com “selo verde”, sem que necessariamente estarem envolvidas em causas ambientais (Pereira, 2008).

¹¹ É importante colocar que estas atividades podem ser utilizadas nas escolas, mas após uma reflexão crítica que leve em consideração todas as relações complexas presentes dentro da problemática ambiental.

A forma como a Educação Ambiental vem sendo apresentada é denominada de Educação Ambiental Conservadora.

A educação ambiental que denomino conservadora se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Centrada na parte vela a totalidade em suas complexas relações, como na máquina fotográfica que ao focarmos em uma parte desfocamos a paisagem. Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). (...) Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo. (GUIMARÃES, 2004, p. 26)

E ainda:

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Contrapondo a Educação Ambiental Conservadora surge a Educação Ambiental Crítica, que subsidia uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) de 2004 sinaliza claramente para um novo patamar de compreensão do processo educativo, apoiando a Educação Ambiental Crítica. Articula e vincula às mudanças de percepção e cognição no aprendizado das mudanças sociais, nas quais devem se inserir. E explicita o reconhecimento de que a intenção básica da educação não está apenas em gerar novos comportamentos ou trabalhar no campo das idéias e valores, como se estes se objetivassem automaticamente. Propõe, fundamentalmente, compreender-se as especificidades dos grupos sociais, o modo como produzem seus meios de vida, como

criam condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos, pautados no diálogo, na problematização do mundo e na ação.

A Educação Ambiental Crítica é um processo que busca sensibilizar as pessoas para as causas ambientais. Para isso ela encara o meio ambiente na sua totalidade. Estimular o exercício da cidadania e fomentar o resgate de valores capazes de tornar a sociedade mais justa e sustentável são alguns dos objetivos da EAC. Mais do que isso, esta educação é encarada como um processo libertador. O ator social recebe a oportunidade de realizar suas escolhas. Abaixo, Lima expõe o que busca a EA, nesta perspectiva crítica:

Se entendemos o processo educativo como um processo libertador, precisamos fornecer subsídios para que os aprendizes resgatem e **exercem sua autonomia pensando em si próprios e realizando livremente as escolhas que julguem mais adequadas a sua vida e necessidades individuais e sociais.**¹² (LIMA, 2004, p. 92).

Esta visão de liberdade/emancipação é encarada como um dos princípios indispensáveis da Educação Ambiental Crítica. QUINTAS (2002) defende que o fazer educativo se realiza de modo coerente com a tradição teórica crítica emancipatória quando o indivíduo é preparado e instrumentalizado para escolher livremente os melhores caminhos para a vida que se quer levar em sociedade.

CARVALHO (2004) coloca que dois dos pressupostos da Educação Ambiental Crítica são:

“ - promover a compreensão dos problemas ambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas biológica, sociais, e subjetiva, considerando o ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos.
-Implicar o sujeitos da educação com a melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimento e a formação de uma cidadania e autonomia ambiental (CARVALHO, 2004, p. 21).”

Nesta perspectiva a Educação Ambiental, ao ter como um dos objetivos centrais a autonomia do sujeito, está extremamente afinada com a pedagogia freiriana (CARVALHO, 2004, GUIMARÃES, 2004, LIMA 2004, LOUREIRO, 2006).

Paulo Freire expôs em suas obras a importância de respeitar a autonomia do educando (FREIRE, 1996). Além disso, a necessidade do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, as prevalências de relações horizontais entre educador-educando,

¹² Grifo meu

a valorização do saber do educando, a historicidade dos homens e das mulheres, da cultura e dos processos sociais, o amor como fundamento do diálogo e como ato de liberdade, a crítica, a reflexividade e a criatividade como ingredientes indispensáveis à libertação, a promoção do homem e do educando como sujeitos de sua busca e de história e a transformação/libertação das relações de dominação que impedem a humanização dos indivíduos são elementos sintonizados com uma visão emancipatória presentes no discurso freiriano (FREIRE, 2005).

A primeira observação importante é considerar que faz parte necessariamente da educação para a cidadania que o aluno consiga adquirir na escola a capacidade de entender e de participar social e politicamente dos problemas da comunidade e saiba posicionar-se pessoalmente de maneira crítica, responsável e construtiva com relação, por exemplo, a problemas científicos e tecnológicos que afetam toda a sociedade. Metas que devem e podem ser conquistadas tanto na sala de aula como fora dela, através do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1998, p. 107).

MORIN (2002) coloca que educação e cidadania são inseparáveis, ou seja, ser cidadão é descobrir-se construtor de si mesmo e da realidade, numa dialeticidade promotora da liberdade e da realização humana. O homem só se faz homem na descoberta de si e do outro, como construção recíproca, inserido num cenário que desafia a conviver com limites, valorizando as incertezas, em processo permanente de compreensão de que são as interações entre os indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade, sem com isso ignorar que a unidade se constrói na diversidade.

É válido ressaltar que a educação cidadã, precisa estar ligada aos interesses dos homens e mulheres sujeitos da história, e que estes a vivenciem não como meros espectadores, mas como sujeitos inseridos nos processos de participação e de decisão.

Desenvolver um processo educativo que propicie aos sujeitos participar social e politicamente, reconhecendo sua história, suas ideologias, seu posicionamento dentro da sua realidade ambiental, isto é, o imaginário que possui do seu meio ambiente, é essencial para que estes se percebam cidadãos, buscando, através de sua autonomia, transformar as suas situações-limites.

Como já foi dito, busco o apoio de duas linhas centrais na seleção do referencial teórico e metodológico desta pesquisa: a Educação Ambiental Crítica, que apresenta suas raízes na pedagogia Freireana, e a Análise de Discurso (AD) Francesa que

apresenta como teóricos principais Michel Pêcheux e os desdobramentos de seus trabalhos no Brasil, por Eni Orlandi.

Em seguida irei traçar os principais elementos presentes nestes referenciais que guiaram a metodologia, a organização das atividades de Educação Ambiental e a análise dos discursos produzidos.

1.1 Articulações entre a pedagogia Freiriana e a Educação Ambiental Crítica

Um dos objetivos da EAC, segundo GUIMARÃES (2004), é promover ambientes educativos que possam interferir sobre a realidade e seus problemas socioambientais e nesse processo educativo, num exercício ativo de cidadania dos educandos e educadores, contribuindo na transformação da grave crise socioambiental: *“A Educação Ambiental Crítica se propõe a compreender a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política”* (GUIMARÃES, 2004, p.32).

Esta necessidade de compreender a realidade para possibilitar a sua transformação aproxima Paulo Freire da EAC. CARVALHO (2004) destaca que a pedagogia libertária e emancipatória de Freire é uma das influências da Educação Ambiental Crítica:

“A Educação Ambiental crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicados à educação. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito” (CARVALHO, 2004, p.18).

A Educação Ambiental Crítica apresenta como principais pressupostos as duas concepções centrais que norteiam a pedagogia freiriana: a dialogicidade e a problematização.

1.1.1- Dialogicidade

A dialógica freiriana não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora. Dialogar não é apenas trocar idéias por meio de palavras ocas. O diálogo que não encaminha para a transformação é mera verborragia: “... o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico...” (FREIRE, 2005, p. 83).

Baseada nesta concepção de diálogo, a Educação Ambiental crítica busca a transformação da realidade sócio-ambiental, através de uma interação e relação íntima de respeito e troca com nós mesmos, com outros seres e com os elementos do meio ambiente:

“Numa perspectiva crítica e transformadora de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aqueles que nos identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade e com os outros seres vivos, com os ventos, com os mares, os rios, enfim o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário” (Loureiro, 2006, p. 24).

O diálogo é um movimento de interação entre os sujeitos, é o momento que permite que o educando tenha conhecimento do seu pensar ingênuo sobre o seu conhecimento anterior e é por meio deste diálogo que os homens se tornam capazes de modificar o mundo, libertarem-se.

No entanto, Freire coloca que para o diálogo construa o conhecimento é necessário que os sujeitos compreendam a sua realidade, os porquês da mesma:

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade... no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido, Nem a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 2005, p. 55).

A Educação Ambiental Crítica coloca este “apreender a realidade” não apenas como uma necessidade, mas sim como uma obrigatoriedade para que o processo educativo proporcione a formação de um indivíduo crítico e atuante em sua situação sócio-ambiental. Diante disto, GUIMARÃES (2004) questiona os inúmeros projetos de Educação Ambiental que tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muitas vezes descontextualizada da realidade socioambiental em que os educandos estão inseridos, permanecendo assim presos a uma “armadilha pragmática”.

Além deste comprometimento com a realidade, para que o diálogo se concretize e para que haja a superação das situações limites, é necessário que o educador seja concebido como “educador – educando” e o educando como “educando –educador”. Somente assim a educação problematizadora, que busca a libertação, toma corpo e vence a concepção bancária, que mantém a contradição educador- educando, enquanto a primeira realiza a sua superação de modo que ambos tornem-se sujeito do processo educativo (FREIRE, 2005).

1.1.2 A Problematização

Outro critério para que a Educação Ambiental seja considerada crítica é o desenvolvimento de um processo educativo pautado na problematização.

Como expõe LOUREIRO (2004), EAC está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relação com a natureza que definem os grupos sociais e o lugar ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza.

Diante desta afirmação, a pedagogia Freiriana se encontra mais uma vez com a Educação Ambiental Crítica.

A problematização para Freire é um processo no qual o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando o conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta do que ele ainda não sabe. Nesse sentido, a experiência de vida do educando é o ponto de partida de uma educação que considera que seu contexto de vida pode ser apreendido e modificado (DELIZOICOV, 1983).

FREIRE (2005) aponta que quando os sujeito dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora, que problematizada, os desafiam, a resposta aos desafios desta realidade problematizada, é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

Desta forma, a Educação Ambiental Crítica compartilha com Freire a ação como fruto de um processo educativo problematizador, mediado pelo diálogo e pela reflexão.

1.2- A Análise de Discurso como referencial teórico metodológico numa investigação em Educação Ambiental

A Análise Discurso coloca a ideologia como materialização e manifestação através da linguagem. Ela define o discurso como efeito de sentidos construídos em um lugar particular em que esta relação ocorre. Assim, o discurso apresenta uma historicidade e uma não transparência podendo resultar em diversos sentidos, dependendo das suas condições de produção.

As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. A Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI , 2003).

Ao colocar que um discurso não apresenta um sentido único, sendo que este está relacionado com diversas condições, resgato algumas discussões realizadas anteriormente, neste trabalho, sobre as diferentes formas de interpretar a Educação Ambiental, sendo até mesmo necessário adjetivá-la para situar o que se pretende quando lidamos com esse processo formativo.

ORLANDI (1996, p. 47) ao analisar os discursos da Educação Ambiental em diferentes materiais impressos (cartilhas, folders, entre outros), criticou a forma como ela vem se apresentando:

“é um discurso que se inscreve no "comportamentalismo" com todos os inconvenientes que vejo nessa posição e em seus efeitos. Dentre esses, destaca-se seu efeito moralista, doutrinário e autoritário (sob o modo paternalista ou iluminista). O *input* é dado pela "ameaça" (a destruição do mundo em que vivemos), o processamento vem pelo "juízo"(você é culpado) e o *output* é o automatismo de uma ação que re-coloca o indivíduo(não há historicização) como mero "usuário" (consumidor). Enquanto discurso comportamental, é uma fala que desconhece aspectos cruciais da constituição dos sentidos, da história, dos sujeitos. Daí o trabalho de seus equívocos: fala até das estrelas mas fica mesmo preso ao pragmatismo de seus personagens”

Esta caracterização apolítica, catastrófica, comportamentalista, que silencia a história dos sujeitos e da sociedade, que vem apresentando os discursos de Educação Ambiental, distancia e muito de uma educação que visa a formação de cidadãos.

ORLANDI (1996) também aponta que a questão da cidadania na maior parte das vezes é apagada nestes discursos e quando surge, ocorre um deslocamento de sentidos. Enquanto, fundamentalmente a cidadania é pautada nos direitos e deveres dos sujeitos

face ao estado e ao político, a referência à cidadania nos textos analisadas, vem dita, por um discurso neo-liberal, no qual o cidadão é consumidor antes do que habitante do país com seus direitos e deveres.

Estas críticas postas por ORLANDI a Educação Ambiental condizem com as críticas feitas por CARVALHO (2004) E GUIMARÃES (2004) ao refletiram sobre a necessidade de adjetivar a Educação Ambiental como Crítica.

Além desta contribuição da AD ao ser instrumento de análise de como a Educação Ambiental vem surgindo em diferentes textos, a AD se tornou referencial teórico e metodológico desta pesquisa, pois ao se buscar compreender como a Educação Ambiental Crítica contribui para a formação cidadã, focando os imaginários dos sujeitos, levo em consideração que as condições de produção dos discursos de um processo de Educação Ambiental interferem na conquista desta cidadania. Assim, como ao analisar o imaginário dos educandos sobre o seu meio ambiente, será possível conhecer os sentidos, e seus posicionamentos como sujeitos históricos que se relacionam com o mundo.

As condições de produção, segundo ORLANDI (2003), compreendem o sujeito e a situação, sendo o contexto imediato e o contexto mais amplo, sócio-histórico, ideológico. Assim, as relações presentes em sala de aula, como as condições de diálogo entre educador-educando, de leituras, dos momentos pedagógicos, da escrita, entre tantas outras são relevantes na filiação de sentidos e na formação das identidades dos sujeitos.

Além disso, a relação entre historicidade, ideologia e as experiências simbólicas com o mundo são constituintes na produção de certos sentidos e não outros, fazendo-se necessário levar estas questões em consideração ao se analisar a formação da autonomia ambiental dos sujeitos.

A Análise de Discurso apresenta diversas características e pontos a serem levados em conta durante uma análise discursiva, como: o interdiscurso, a memória, o esquecimento, a paráfrase, a polissemia, o dito e o não dito, a antecipação, o imaginário entre tantas outras. Estes elementos surgirão ao longo da pesquisa e serão apresentados de acordo com as construções discursivas analisadas.

Mas é importante ressaltar aqui o foco desta pesquisa que é o imaginário.

Todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social, suas condições de produção.

Significa, ainda, que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à dos seus autores e da sociedade em que vivem.

Os imaginários representam, dentro da AD, os conjuntos de sentidos dos sujeitos referentes à àquela construção discursiva. Eles são compostos pelas ideologias dos sujeitos resultante da sua história de vida, posicionamento como locutor e relações sociais que funcionam no discurso.

ORLANDI (1994) ressalta que a relação do sujeito com o mundo é constituída pela ideologia, que é vista como o imaginário que media a relação do sujeito com as suas condições de existência.

Na análise de discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com os seus conteúdos. A ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intevem a ideologia e os efeitos imaginários... A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários... Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. (ORLANDI, 1994, p.57)

Assim, analisar o imaginário dos educandos sobre o meio ambiente o qual eles fazem parte, através de suas formações discursivas, possibilita conhecer algumas de suas ideias e posicionamentos históricos e ideológicos dos sujeitos sobre a sua relação com o mundo, no entanto, essa relação não é direta:

“mas funciona como se fosse, por causa do imaginário. Ou como diz Sercovich (1977), a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. (idem, p. 58)”

Reportando este imaginário à EA, ao se conhecer estas construções imaginárias, o educador poderá aproximar as suas práticas das leituras e ideologias que os educandos apresentam, e ao discutir os porquês das suas situações-limites, irão se aproximar de uma visão mais complexa e crítica sobre a sua realidade, podendo assim intervir através de seus posicionamentos e participações.

Como coloca REIGOTA (1995), é necessário ter como ponto de partida nos processos de Educação Ambiental, o conhecimento das leituras de meio ambiente dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, e a AD através da investigação dos imaginários, poderá contribuir para que a prática pedagógica seja criativa e democrática, fundamentada no diálogo significativo entre professor e alunos.

No próximo capítulo são apresentados trabalhos que tiveram como foco as concepções alternativas, representações e percepções de estudantes sobre o meio ambiente, além dos sentidos sobre este mesmo tema dentro da perspectiva da linguagem. Estes trabalhos contribuíram para os encaminhamentos teórico metodológicos, assim como das análises realizadas durante a pesquisa.

Capítulo 2. O que dizem as pesquisas?

Definido o problema, procurei conhecer algumas referências que pudessem contribuir para o desenvolvimento desta investigação. Assim, busquei pesquisas que abordam as concepções alternativas, percepções e representações sobre meio ambiente, averiguando o conteúdo das percepções dos alunos do ensino fundamental. Em contrapartida, procurei trabalhos que investigam os imaginários e os sentidos a respeito do meio ambiente, dentro da perspectiva da linguagem.

As principais diferenças destas duas perspectivas de análise é o fato da AD levar em consideração a ideologia, a historicidade e outras condições de produção¹³, essenciais na construção dos sentidos dos sujeitos:

A Análise de Discurso considera que o sentido não está já fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido... Ao introduzir a noção de sujeito e de situação (contexto, exterioridade), a Análise de Discurso afirma o decentramento do sujeito. Se é assim para o sujeito, também a relação com o mundo é constituída pela ideologia; a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência (ORLANDI, 1994, p.56)

Para este levantamento, como estratégia de busca, utilizei como palavras - chaves concepção de meio ambiente, sentidos sobre meio ambiente e imaginário de meio ambiente de alunos do ensino fundamental, utilizando os resumos e títulos de artigos das seguintes fontes:

Edições eletrônicas das revistas:

Revista Brasileira de Educação Ambiental

Revista Ensaio

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Ciência e Ensino

Investigação em Ensino de Ciências

Ciência & Educação

Revista Brasileira de Educação em Ciência

Encontros de ensino de ciências ou Educação Ambiental:

¹³ No próximo capítulo, ao expor o referencial teórico da pesquisa, será explanado sobre as condições de produção dentro da Análise de Discurso.

- IV, V e VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) – 2003, 2005 e 2007.
- III e IV Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental – 2004 e 2007
- II, III e IV Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” (EPEA) – 2003, 2005 e 2007.

Além dos trabalhos publicados nas atas destes eventos, também foram levantados os resumos do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

É importante colocar que não foi aprofundado o referencial dos trabalhos quanto aos termos utilizados. Ora os trabalhos falam em concepção, ora em idéia, ora em percepção ou representação, mas todos, em algum momento, usam o termo concepção, utilizado por mim durante o levantamento bibliográfico.

O número de pesquisas que buscam a concepção de meio ambiente do sujeito é significativa. No entanto, a maior parte delas foca as concepções de professores e não de alunos, compreendendo a necessidade de se conhecer as idéias de multiplicadores, para poder trabalhá-las em cursos de formação.

Procurei investigar apenas as concepções dos educandos, pois aponto esta pesquisa para eles, para as condições de produção dos seus discursos, do seu imaginário. Através dos trabalhos averiguados é possível conhecer as diferentes idéias que estes apresentam, assim como as práticas de Educação Ambiental que surgem a partir delas.

CANDIANI e LAGE (2004) realizaram um estudo visando sensibilizar a comunidade local, bem como os turistas de Cruzeiro e São José dos Campos -SP, sobre a importância da conservação ambiental. Os pesquisadores utilizaram a técnica de levantamento de opiniões, através de um questionário, caracterizando a percepção e práticas ambientais de estudantes do ensino fundamental e médio. Eles concluíram que os estudantes percebem de maneira significativa às questões ambientais, embora muitos conceitos sejam confundidos. Por fim, foi elaborado um programa educacional visando capacitar esses estudantes para que estes possam atuar junto à comunidade e turistas, buscando sensibilizá-los sobre a importância da conservação do Meio Ambiente.

Os autores SAHEB e ASINELLI-LUZ (2006) pesquisaram as representações de meio ambiente de alunos da classe de alfabetização, quando se utiliza a Pedagogia de Projetos em Educação Ambiental, e a influência dos professores na construção das representações das crianças. Utilizando como referencial a Teoria das Representações Sociais e a Pedagogia de Projetos, foi realizada a observação direta de atividades

teóricas e práticas, junto a três crianças participantes de um projeto cujo tema se referia ao “lixo”, assim como entrevista e análise dos planos didáticos de três professoras. A análise dos dados das autoras diagnosticou que representações de meio ambiente dos professores, influenciam na construção destas representações junto às crianças e que a Pedagogia de Projetos pode contribuir, como encaminhamento metodológico, para que as crianças construam uma representação globalizante.

O trabalho de CUNHA E ZENI (2007) buscou avaliar a percepção dos alunos matriculados em Ciências e Biologia sobre alguns tópicos importantes para servirem de subsídio em atividades de EA no Centro de Educação para Jovens e Adultos do município de Blumenau/SC. Através de questionários com perguntas subjetivas e objetivas e também desenhos, os resultados demonstraram que a visão de meio ambiente percebida pelos alunos é a de natureza preservada, no qual os seres humanos permanecem à parte.

BERGMANN E PEDROZO (2007) investigaram as concepções de meio ambiente de estudantes e professores de duas escolas públicas do município de Giruá, RS. As técnicas empregadas para a coleta de dados foram desenhos e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostraram que a percepção de meio ambiente dos estudantes e professores está relacionada principalmente aos elementos naturais, havendo poucos indícios da interação entre esses elementos e os aspectos sociais e culturais da sociedade.

MARTINHO E TALAMONI (2007) pesquisaram as representações sociais sobre meio ambiente de 42 alunos de quartas séries do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de um município do interior paulista. Os dados foram coletados mediante análise de documentos e pesquisa de campo. Os resultados revelaram que, possivelmente, as origens das representações - categorizadas como naturalistas e antropocêntricas – estejam associadas, principalmente, às influências da mídia, família e religião. As autoras acreditam que os resultados podem contribuir para que os educadores considerem os saberes acumulados por seus alunos pela vivência de diferentes experiências.

No município de Campo Belo, MORAES (2004) desenvolveu um projeto de Educação Ambiental (EA), envolvendo 1100 alunos de uma Escola de Educação Básica. A autora realizou um diagnóstico para perceber as representações que os alunos apresentavam sobre o meio ambiente, utilizando para o levantamento os seguintes instrumentos de coleta de dados: desenhos, questionários e entrevistas. Em seguida os

sujeitos participaram de oficinas de EA, acerca de situações que eles vivenciam no cotidiano. Após estas atividades, a autora realizou nova coleta, para verificar se houve mudança nas concepções dos envolvidos. Os resultados da análise demonstraram a importância do processo de formação em EA na mudança de hábitos e atitudes relacionadas ao meio ambiente

Em sua dissertação, CASTRO (2001) abordou a concepção de meio ambiente de estudantes do ensino fundamental de escolas públicas do Engenho Maranguape, Município do Paulista – Pernambuco. Os dados foram obtidos através da elaboração de desenhos, frases, textos e questionários. Os resultados mostram que a comunidade escolar do local de estudo tem conhecimento dos problemas ambientais causados principalmente pelos "resíduos sólidos", sabem da importância do seu recolhimento evitando suas consequências para o meio ambiente e bem-estar da comunidade como um todo. No entanto, a comunidade escolar da localidade em estudo não percebe o Meio Ambiente como poluído, desagradável, trazendo problemas à saúde e à sustentabilidade, verificando assim, uma distorção entre a realidade da comunidade e a representação do Meio Ambiente projetada pelos alunos.

A pesquisa de VASCONCELOS (1999) teve como objetivo identificar as concepções de meio ambiente de alunos do 1º segmento do ensino fundamental de cinco escolas da Rede Municipal de Niterói – RJ. Como referencial teórico, foi utilizado o estudo de concepções de crianças, de André Giordan, na análise de desenhos e entrevistas acerca de meio ambiente, feitas em uma amostra total de 175 alunos da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. A autora concluiu que, conhecendo as concepções de meio ambiente das crianças, pode-se caracterizar suas formas de relacionamento com este tema, sinalizando para alternativas de ações pedagógicas mais significativas.

PEREIRA (2008) investigou em sua dissertação quais sentidos sobre o meio ambiente podem ser construídos por estudantes do ensino fundamental, assim como analisou como a leitura e a escrita nas aulas de ciências podem contribuir para a construção destes sentidos, utilizando como referencia a análise de discurso e os estudos das relações entre ciência tecnologia e sociedade (CTS). A autora desenvolveu uma proposta de ensino que propiciou rupturas com o já sabido, através dos deslocamentos de sentidos que se fizeram frequentes ao longo das atividades desenvolvidas.

De uma forma geral os trabalhos objetivam a investigação das concepções alternativas de meio ambiente, tendo um viés cognitivo, para as utilizarem como elemento norteador dos processos de Educação Ambiental, não discutindo ou

analisando as possíveis leituras e origens das idéias, assim como não considerando a não transparência da linguagem, não enfocando somente o conteúdo, mas também a forma.

CASSIANI (2000) discute as limitações das pesquisas que focam as formas de pensamento dos alunos sem considerar o contexto e outros elementos que atuam na construção destas concepções. A autora também aponta as contribuições da linguagem neste processo:

“Os trabalhos com as concepções alternativas dos alunos parecem buscar geralmente uma ênfase na apropriação do conhecimento pelo aluno. Quando levamos em conta a mediação da linguagem, um longo percurso torna-se evidente bem como possam surgir outras formas de olhar o mesmo objeto de investigação, pois o enfoque se modifica à medida em que a nossa ênfase aborda também o contexto de construção desse conhecimento, levando-se em conta a história o meio, as expectativas (CASSIANI, 2000, p. 20).

A presença de apenas um trabalho que investigou os sentidos de meio ambiente levando em conta a polissemia da linguagem, a ideologia dos sujeitos e outras condições de produção desses discursos, assim como a não identificação de trabalhos que buscam o imaginário dos alunos sobre meio ambiente, na perspectiva da linguagem, demonstra o quanto fatores como a historicidade e as condições de produção não são levados em consideração na construção dos sentidos dos alunos, aceitando a linguagem como transparente.

Como ORLANDI apresenta a linguagem não é transparente:

“o sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa (...) a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa. A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia.” (ORLANDI, 2003, p.95-96)

Por isso, ao aceitar as concepções de meio ambiente, tendo um foco meramente cognitivo, sem levar em consideração a forma como estes sentidos foram construídos, é descartar diversos mecanismos da linguagem, assim como a construção histórica do sujeito, limitando o entendimento dessas concepções.

A AD não separa forma e conteúdo, procurando compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento e a enunciação não só como transmissora de informação, mas também como elemento de um processo histórico-social de produção de sentidos. Para tanto, devemos entender que o sujeito é constituído

socialmente, trazendo consigo suas histórias de vida e de leitura, ou seja, devemos considerar a heterogeneidade do sujeito.

Portanto, a proposta desta pesquisa avança no sentido de trazer contribuições, na perspectiva da Análise do Discurso, ao considerar que nos discursos dos alunos sobre o meio ambiente, há um movimento de construção de sentidos a serem levados em conta e que na maioria dos trabalhos existentes não são abordados.

Capítulo 3. As condições de produção da pesquisa.

A pesquisa propôs desenvolver um processo de Educação Ambiental Crítica e a partir destes momentos, realizar a análise dos discursos construídos, buscando compreender o imaginário que os educandos possuem sobre o seu ambiente.

É importante colocar que as atividades desenvolvidas foram pretextos para construir os dados da pesquisa, ou seja, o foco desta pesquisa não é a análise do processo de Educação Ambiental em si, e sim do imaginário dos alunos sobre o seu meio ambiente.

Desta forma a pesquisa foi constituída dos seguintes momentos:

3.1 – Primeiro momento: aproximação dos sujeitos da pesquisa e da sua realidade

Todas as sétimas séries da escola participaram das atividades desenvolvidas relacionadas ao processo de Educação Ambiental, mas a pesquisa foi focada em apenas com uma das três turmas da escola. Isto é, os dados coletados (produções, escritas, gravações, diálogos, desenhos e registros) são resultantes do desenvolvimento do processo de apenas uma das sétimas séries. Esta escolha se deve a enorme quantidade de materiais produzidos que necessitariam de análise em um tempo restrito, que é o curso de mestrado.

A primeira fase da pesquisa visou uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, da escola e da comunidade Jardim Zanellato. Através dessa aproximação foi possível conhecer a história dos educandos, assim como alguns discursos sobre sua vida, a escola, seu cotidiano e suas preferências.

Para isso, logo no início, os alunos responderam um questionário intitulado de perfil dos estudantes (Anexo). O modelo do questionário, assim como a metodologia utilizada para analisar as respostas dos alunos, foi retirada da pesquisa de PEREIRA (2008). Estas análises constam a seguir, quando apresento os sujeitos da pesquisa.

Além do questionário, procurei em diferentes fontes, como arquivos da escola, relato de professores e moradores do bairro, pesquisas realizadas dentro da escola e do Jardim Zanellato, conversas com alunos e observações das ruas próximas do Colégio dados sobre a realidade e história do local.

Esta aproximação é essencial ao se utilizar a AD como referencial teórico e metodológico, pois a partir dela será possível conhecer as condições de produção dos discursos, ou seja, o contexto imediato e o contexto amplo, que considera as relações sócio-históricas e ideológicas dos envolvidos (ORLANDI, 2003)

3.1.1 O Contexto Imediato: O Local.

A escolha do local de pesquisa se deu por alguns motivos. O primeiro é o fato de estar tocada e incomodada com as condições da comunidade. Além disso, acredito na EAC como uma possibilidade de modificar, de alguma forma, a situação desse ambiente.

Outro motivo é o fato da assessoria pedagógica da escola demonstrar interesse em apoiar projetos de Educação Ambiental, com dimensão interdisciplinar, que tenham o intuito de contribuir para transformação da realidade da comunidade.

O Colégio, onde a pesquisa foi realizada, está localizado no loteamento Jardim Zanellato, no bairro Serraria do Município de São José, na Grande Florianópolis/SC, e é caracterizado como uma unidade de assistência social, sendo de ensino confessional.

Segundo documentos da escola, em meados de 1995, a antiga Província Marista de Santa Catarina (UCE – União Catarinense de Educação), designou alguns irmãos Maristas¹⁴ para procurar na região da grande Florianópolis um local para a instituição de uma unidade social. Alguns critérios deveriam ser atendidos, como:

- ✓ A comunidade escolhida deveria ser carente de recursos econômicos, sociais e educacionais;
- ✓ A autoridade pública municipal precisaria firmar um contrato de parceria com os Irmãos Maristas.
- ✓ Deveria ter nessa localidade, um prédio, cuja estrutura, fosse, apropriada para o funcionamento da instituição educativa.

O local escolhido foi o loteamento Jardim Zanellato e em 1996 o Colégio foi fundado atuando da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (oitavas séries ou nono ano).

¹⁴ Os Irmãos Maristas formam uma sociedade religiosa (catolicismo) e de cunho mariano, voltada em levar o ensino às crianças e jovens. A instituição pode ser encontrada em diversos países e está no Brasil desde 1987. Apesar de apresentar inúmeros colégios particulares eles também possuem diversas instituições públicas focadas na assistência social.

O “Histórico do Colégio”, documento não publicado e encontrado nos arquivos da escola, conta que a princípio, o foco educacional da unidade era humanizar e socializar os alunos, os pais e comunidade em geral, já que a realidade encontrada era de muito violenta.

A escola procurou, desde o início, integrar-se à comunidade do Jardim Zanelatto e desenvolver atividades curriculares e extracurriculares, com a participação das famílias dos educandos e demais moradores do bairro.

Relatos não oficiais, de antigos funcionários da instituição, colocam que desde 1996 até hoje muitas mudanças ocorreram, como a diminuição da violência, maior atuação dos órgãos públicos com relação ao saneamento básico, segurança, habitação e estrutura viária. Mesmo com as melhorias apresentadas ainda são encontradas inúmeras situações- limites na comunidade.

Muitos moradores não foram contemplados com o programa habitacional da prefeitura e vivem em casas com condições precárias, em locais de risco, sem saneamento, água tratada e eletricidade.

PEREIRA (2005), num estudo da realidade econômica da comunidade Jardim Zanelatto, expõe que os moradores procedem, na sua grande maioria (77% de 92 famílias entrevistadas), de fora da grande Florianópolis, destacando a Serra e a região Oeste de Santa Catarina. Com o crescente povoamento, muitas famílias invadiram áreas de preservação ambiental, residindo ilegalmente nos morros, em precárias condições de habitação, constituindo assim as favelas.

Ao caracterizar os educandos do Colégio, durante uma investigação sobre violência na escola, SILVA (2004) relata que os educandos vivem na sua maioria em terrenos de área verde, sem escritura, e em casas pequenas para o número de pessoas que a residem.

Esta mesma autora diz que taxa de desemprego na comunidade é alta e sendo que a renda familiar tem origem no trabalho informal e subempregos, não garantindo desta forma, uma estabilidade no sustento da família, ocasionando momentos de dificuldades, seja na alimentação no vestuário, saúde, entre outros.

Diante desta realidade muitas famílias ficam desestruturadas, passam a viver situações de conflito, tornando as relações difíceis. Estes problemas influenciam na vida de seus filhos, que refletem na escola os diferentes problemas que enfrentam em casa.

Devido estas condições excludentes, os usuários da escola buscam constantemente um auxílio sendo que o colégio passa a ser ponte de transformação, tanto para suas necessidades pessoais quanto na educação, através de material escolar. E o Setor de Serviço social da instituição de

ensino, tem um papel preponderante, pois através de programas sociais, democratiza o acesso a estes recursos, resgatando a cidadania desses usuários (SILVA, 2004, p.51).

Ao realizarem um diagnóstico da vegetação da comunidade Jardim Zanellato, VEADO *et al.* (2004) discutiram a problemática do lixo depositado no Córrego Daniela, este reconhecido hoje pelos educandos, durante as aulas, como vala ou esgoto. Os autores relataram que a ausência de vegetação na encosta do morro, em que está localizada a nascente do córrego, aumenta a erosão e conseqüentemente o assoreamento do leito. A falta de vegetação ciliar, assim como o aumento de ruas pavimentadas sem rede pluvial, dificultava o escoamento da água, intensificando as inundações. O acúmulo de resíduos sólidos no córrego também contribuía a poluição e enchentes.

Em 2005 o Córrego Daniela, que margeia a rua principal do bairro e passa nos fundos da escola, foi canalizado minimizando as inundações, mas perdendo as características naturais de um córrego.

Estes dados contribuíram para a compreensão das condições de produção do discurso dos educandos, que relacionam o córrego com um esgoto. O cheiro, a canalização, o desconhecimento do nome do leito são fatos da história da comunidade que influenciam na construção de sentidos sobre o mesmo.

O lixo não é visto apenas no Daniela, mas também nas ruas e terrenos baldios. No entanto, é importante colocar as vias principais possuem coleta regular de lixo. O resíduo sólido é considerado pelos alunos como o principal problema da comunidade. No entanto, quando questionados de porque a comunidade joga lixo das ruas e em terrenos baldios, já que existe coleta regularmente de lixo, surgiu a seguinte resposta: *“É porque a gente é porco mesmo professora. Passa no jornal e na TV para não jogar lixo, mas todo mundo joga”*.

Este comentário da aluna me fez questionar esta situação e a relação existente dos moradores com aquele ambiente. Por que esta fala? Quais os processos históricos que construíram estes relacionamentos desta comunidade? Como esta cultura foi constituída? Este evento gerou diversas incomodações, que foram trabalhadas com os educandos durante minha investigação.

Ao mesmo tempo, pude perceber que, apesar da coleta de lixo acontecer três vezes por semana, em nenhum momento visualizei a presenças de funcionários da prefeitura varrendo as ruas, situação comum de ser observada no centro e nos bairro nobres da cidade. Esta constatação demonstra como as relações políticas, econômicas,

entre outras, contribuem fortemente para a problemática socioambiental. Como os moradores se portariam se vissem o seu bairro sendo cuidado, limpo e tratado de forma mais atenciosa pelos órgãos públicos? Será que estes sujeitos já questionaram este tratamento diferenciado entre periferia e regiões centrais da cidade?

Ao se buscar trabalhar de uma forma dialógica e problematizadora, se faz necessário construir estes questionamentos com os alunos com o intuito de compreender a problemática socioambiental:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade na qual se gera sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la (FREIRE, 1992, p. 52)

Dentro desta perspectiva outros diálogos, que denunciam a complexidade existente nas relações que mediam a sociedade, surgiram durante as aulas de ciências.

Numa delas, os alunos que moram nas áreas mais precárias, tanto estruturalmente quanto em relação à violência, assim como no conjunto habitacional, construído pela prefeitura (“as casinhas”, como são chamadas pela comunidade), quando questionados sobre o local e que residem, demonstraram vergonha e foram ridicularizados pelos colegas: “...ele mora na área de guerra!”, “...mora na favela!” ou então “*mora onde você entra vivo e sai morto!*”.

Não me esqueço de uma conversa em que os educandos, que na sua maior parte já estão estagiando ou em busca do seu primeiro emprego, relataram esconder o local onde moram na hora de preencher um cadastro ou na entrevista de seleção: “*digo que moro na Serraria, mas não falo que é no “Zanella”, já falei duas vezes e não consegui o emprego. Dizem que só mora marginal aqui*”.

Esta caracterização do bairro como um local perigoso, violento, em que os moradores são apresentados como marginais, foi construída historicamente, tendo a imprensa como aliada, e perpassa pelas falas dos alunos, que ao receberem a equipe de um jornal, que visitou a escola com o intuito de divulgar alguns trabalhos que estavam sendo realizados pelos educandos, comentaram: “*que bom que vocês vieram, porque aqui só vem o Hélio Costa*¹⁵”.

Estas situações demonstram a discriminação da periferia. A surpresa dos alunos que receberam repórteres que iriam divulgar informações positivas da comunidade, assim como a presença do preconceito nos casos apresentados, me traz outros

¹⁵ Programa de reportagens policiais.

questionamentos: a relação que os moradores do bairro apresentam com este ambiente e com os sujeitos que vivem nele não é fruto também destes discursos estereotipados que permeiam a sociedade? Até que ponto as situações se repetem ao se fazer crer que estas situações são comuns na comunidade e não há como transformá-las?

Nesse sentido, a Análise do Discurso ao buscar compreender as condições de produção dos discursos traz elementos que contribuem no entendimento destas questões e auxilia na elaboração de práticas pedagógicas que perpassem estas discussões.



Figura 1:Lixo em uma das ruas visualizado durante um passeio pelo bairro com os alunos.

3.1.2 A escola e os seus projetos.

A escola onde a pesquisa foi realizada funciona no período matutino, vespertino e noturno. Nos dois primeiros turnos a instituição é administrada pela Instituição Maristas e o ensino é de 1ª à 8ª séries, apresentando 28 turmas. Na parte da manhã estudam apenas turmas de 1ª a 3ª séries e a tarde das 4ª séries em diante. No total são em torno de 956 alunos. Seu grupo de funcionários é composto por vinte e oito professores/professoras, nove funcionários administrativos (diretor, bibliotecária, assistente administrativa, duas auxiliares administrativas, duas assessoras pedagógicas, psicopedagoga e assistente social), três merendeiras e seis funcionários que atuam nos serviços gerais.

Durante a noite funciona o EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo de responsabilidade da prefeitura. Existe uma articulação muito grande entre a escola e a EJA já que muitos alunos que apresentam um grande atraso na idade escolar são encaminhados para o EJA. A assistência social da escola também, durante o

acompanhamento das famílias dos alunos, incentiva e encaminha os familiares para a Educação de Jovens e Adultos que apresentam interesse em retornar aos estudos.

O espaço escolar apresenta 14 salas de aula equipadas com quadro negro, ventilador e armários para armazenamento de material dos alunos. As salas são bem cuidadas e enfeitadas com trabalhos produzidos pelos educandos.

A biblioteca é muito valorizada e organizada. É coordenada por uma funcionária com formação em biblioteconomia. Apresenta um acervo diversificado constituído por 5627 livros didáticos, paradidáticos e de literatura, 211 filmes educativos, 24 mapas, 111 CDs e cartazes e produções de alunos como histórias, poesias, contos e desenhos. A escola recebe todos os anos recursos financeiros para a aquisição de novos exemplares, que são indicados pelos educadores, assessores pedagógicos e pelos próprios educandos.

Além dos empréstimos de materiais aos funcionários, estudantes e moradores da comunidade, a biblioteca organiza atividades em conjunto com os educadores como a “Hora do Conto”, em que a bibliotecária lê histórias aos alunos em horários de aula. Mensalmente são divulgados os nomes dos alunos que mais emprestaram livros e estes, em eventos da escola abertos às famílias, recebem certificados de “Alunos Leitores” com o objetivo de incentivar o ato ler.

Os alunos demonstram ter um grande carinho por este espaço e é comum encontrar os educandos nas suas horas livres visitando a biblioteca. Considero esta política de valorização à leitura um grande diferencial da escola e se tornou um instrumento de aproximação da escola com toda a comunidade, já que é um espaço aberto para visitaçãõ.

Este ano a escola adquiriu 20 computadores, montando, assim, a sala de informática. Com esta aquisição, foram contratados uma educadora e um técnico de informática para a manutenção das máquinas. Os professores preparam a aula em conjunto com a equipe e diversas atividades interessantes surgiram: elaboração de história em quadrinhos, estudo da cartografia através de imagens da comunidade derivadas de satélite, aulas de matemática com jogos de computador.

Além destes espaços a escola apresenta o precário pátio externo batizado pela escola como Espaço de Lazer, mas identificado pelos estudantes como “Areião”, já que o chão é totalmente de areia. Com quadras de vôlei, pista de salto a distância e parquinho. Os alunos não parecem gostar muito deste espaço, relatam que é muito quente e que saem muito sujos quando o freqüentam. A área não possui árvores ou outras plantas. Segundo relatos de funcionários, já ocorrem algumas tentativas de

plantação de mudas, mas as plantas não conseguiram sobreviver às condições do solo (extremamente arenoso) e às agressões dos alunos que as pisavam e as arrancavam. Pela minha vivência nessa escola, acredito que a falta de sucesso para tornar o espaço mais verde e humanizado seja pela falta de participação dos alunos na constituição desta área. Atualmente existe o projeto de melhorar esta área e a escola vem convidando os educandos a participarem. Isto ocorreria em horários extra-curriculares. Seria interessante inserir esta proposta como um projeto (inter)disciplinar através temas como, por exemplo: por que a presença de vegetação iria minimizar a temperatura, ou por que a necessidade de um solo rico em nutrientes para que as plantas consigam habitar aquele ambiente? Este encaminhamento poderia além de aproximar o educando deste espaço, se tornar um processo de construção de conhecimento.

O pátio interno fica localizado no centro da escola, entre as salas, lá as crianças e adolescentes realizam a merenda, preparada pelas cozinheiras da instituição, que são moradoras da comunidade e mães de alunos. Percebo que existe uma grande dedicação por parte das funcionárias na preparação dos lanches dos alunos. Os educandos dizem gostar da comida.

O pátio possui mesas para o lanche, jogos recreativos (postos com o intuito de diminuir as brigas na hora do recreio, ato este que teve sucesso) como tênis de mesa, pebolim, xadrez, damas, futebol de botão, dominó e jogos de cartas. Este espaço também possui uma televisão que passa clipes de música ou desenhos durante os 20 minutos de descanso dos educandos. Como as áreas de convivência de lazer são pequenas, este enriquecimento de atividades, torna o recreio um momento mais organizado, divertido e produtivo.

O ginásio de esportes utilizado pela escola foi construído pela prefeitura e fica localizado ao lado do prédio da instituição. As aulas de educação física são realizadas na sua maior parte neste local. A comunidade pode utilizar o ginásio a noite ou finais de semana, mas necessitam pagar um taxa de manutenção. Muitos moradores e alunos reclamam desta taxa, que é um fator limitante na utilização. No bairro, existem poucos e precários espaços de lazer, cobrar financeiramente da comunidade, para frequentar um espaço público, é inaceitável. Este ato afasta ainda mais os sujeitos e o fazem não reconhecer este local como também seu. Pichações e vandalismo acabam surgindo e acarretando na marginalização dos moradores.

A merenda do Colégio é fornecida pela prefeitura, assim como o uniforme, material e tênis, mas, como já foi mencionado, é preparada por funcionárias da escola.

Para a maior parte dos alunos esta é a principal refeição do dia, como coloca SILVA (2004).

A escola possui diversos projetos destinados aos alunos e aos moradores do bairro.

O Projeto Dança na Escola é realizado com alunos do Ensino Fundamental I e II, uma vez por semana no período oposto das aulas. São em torno 30 educandos envolvidos com a atividade.

O Projeto Mulheres Artesãs é realizado com mulheres da comunidade, na sua maior parte mães de alunos, em que as participantes confeccionam com malha tapetes, fuxicos e chaveiros. O material produzido é vendido e o lucro distribuído entre as artesãs.

Além disso, aulas de karatê, abertas à comunidade em geral, são ministradas pelo pai de um educando.

A escola também organiza palestras sobre temas em geral como saúde da mulher, elaboração de currículos, postura em entrevistas de emprego, doenças sexualmente transmissíveis e programas sociais oferecidos pelo governo.

Estes projetos aproximam a comunidade e explicam a grande fila de espera de famílias que buscam uma vaga no colégio. Este apoio não apenas aos educando, mas também aos seus próximos, possibilita uma maior integração entre os responsáveis pelas crianças e adolescentes com a instituição, facilitando o acompanhamento dos alunos, tanto no espaço escolar como nas suas relações com/no bairro.

A escola através de sua assistente social também auxilia e encaminha as famílias no cadastramento destes programas, assim como possibilita aos educandos a participação do Projeto Primeiro Emprego e Projeto Aroeira (também destinado ao primeiro emprego).

É importante colocar que os alunos entram na escola através do encaminhamento da assistente social da escola. As famílias interessadas em conseguir vagas entram em contato com esta funcionária e as solicitações são analisadas. Para selecionar o aluno é levada em conta a situação socioeconômica da família (renda, moradia e história). São priorizados os casos considerados de risco social. Desta forma, boa parte dos alunos possui histórico de violência familiar, relação da família com psicotrópicos (uso e venda) e desnutrição.

Vejo a presença de uma assistente social na instituição como um grande diferencial da escola. Esta profissional acaba envolvendo e acompanhando toda a

família na formação dos estudantes, além de auxiliar tanto os alunos quanto os professores na conquista de uma educação integral, já que as relações familiares, a história do educando, as dificuldades enfrentadas por eles e outras informações importantes são levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta pedagógica da escola é discutida no início de cada ano letivo no qual são levantados os principais objetivos a serem alcançados, os conteúdos que serão trabalhados de uma forma interdisciplinar. Também são selecionados filmes que serão apresentados para os alunos, assim como os livros a serem adquiridos pela biblioteca. Este planejamento busca uma articulação das disciplinas.

Em 2008, o tema proposto pelos colaboradores (professores e funcionários) da instituição foi: “Repensando o espaço educativo: Humanizando as relações e os ambientes”. Segundo os envolvidos com a proposta, o tema foi selecionado com a seguinte justificativa:

“Tem sido crescente a preocupação com a formação de nossas crianças, adolescentes e jovens em relação às suas posturas frente aos seus espaços de convivência social: escola, família e meio ambiente.

Nós, educadores, incentivados pelos inúmeros projetos de promoção da vida sustentável em nossos ambientes e incomodados por determinadas relações desumanizadoras presentes no espaço educativo, trataremos da demanda percebida em nossa escola, de modo que, se promovam as competências de um educando marista: comunicador, pesquisador e solidário.

Entendemos que para termos êxito neste processo de ressignificação das relações humanas e dos espaços, além de projetos desenvolvidos fora das disciplinas, o trabalho desenvolvido com o conhecimento sistematizado nas mesmas, precisa convergir no mesmo sentido. Assim o conhecimento está a serviço da humanização, ajudando a refletir e articular processos e ações humanizadoras. Nosso desafio como educadores é junto com os educandos, buscar formas de significação dos conhecimentos propostos no currículo de cada disciplina e na medida do possível de forma articulada com as demais.”

É importante observar nessa justificativa o seguinte trecho que possibilita compreender o sentido de meio ambiente que a instituição apresenta: “...espaços de convivência social: escola, família e meio ambiente”. Percebe-se que o meio ambiente não inclui as relações entre os sujeitos e o espaço escolar. Ao se discutir a problemática ambiental é importante reconhecer o meio ambiente como um lugar determinado e/ou percebido onde estão relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais (REIGOTA, 1995). Buscar uma relação humanizada com o meio ambiente sem considerar as relações que o permeiam, gera limites dentro do processo educativo.

Além disso, colocar o conhecimento como principal responsável pela humanização é desconsiderar as políticas públicas, a história, a cultura, as questões econômicas, entre tantas outras, que tornaram o que os educandos são hoje. Até que

ponto as crianças terão uma relação mais humana com o outro, fruto da construção do conhecimento científico, se as famílias vivem em condições desumanas?

No entanto, é extremamente válida esta preocupação com a melhoria das relações dos educandos com os espaços e os sujeitos. Acredito que este é um dos principais desafios na formação de crianças e adolescentes que possuem um histórico e uma vivência muitas vezes sofrida no seu ambiente.

A partir do tema geral os educadores, a cada bimestre, planejam suas aulas, às vezes de uma forma articulada, inserindo em suas propostas, estratégias que visem a humanização dos diferentes espaços da comunidade.

A dificuldade em atuar dentro de uma perspectiva interdisciplinar é principalmente em decorrência da falta de tempo dos professores em se reunir e discutir as propostas, já que praticamente todos possuem uma carga horária de 40 aulas semanais. Este empecilho não é novidade na educação brasileira, já que um professor muitas vezes necessita trabalhar, até mais do que quarenta horas semanais para proporcionar uma vida justa a si e sua família.

3.1.3 As aulas de ciências

São três aulas de ciências por semana. Assim encontro a turma durante dois dias da semana (duas aulas na terça-feira e uma na sexta-feira).

Seguindo as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Curricular de Santa Catarina, o conteúdo programático está focado principalmente no tema corpo humano, acompanhando assim os livros didáticos. A escola recebe os mesmos livros didáticos selecionados pelos professores da rede municipal de educação de São José. A seleção do livro foi realizada no ano de 2007 em uma formação de professores em que estes analisaram os livros enviados pelo MEC e em seguida, através de uma votação, escolheram o material didático utilizado atualmente.

A escola não apresenta laboratório de ciências. A biblioteca possui livros didáticos e paradidáticos relacionados com o ensino de ciências, “mapas” do corpo humano, alguns documentários sobre os reinos animal e vegetal, filmes sobre o uso de drogas e sobre a Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida (SIDA). Assim, o material é limitado, mas novas aquisições estão sendo realizadas.

As aulas abordam o funcionamento e os processos do corpo humano, mas o foco de cada encontro, não são apenas os conceitos em si, mas a relação destes conceitos com o cotidiano.

É visível uma maior participação dos educandos quando a aula parte das suas concepções sobre o tema e após discussão e apresentação das idéias científicas, relacionar com o dia a dia dos educandos.

Não esqueço o dia em que estávamos discutindo sobre o sistema respiratório e um aluno me questionou o que acontecia quando alguém cheirava “pó”. Muitos educandos apresentam alguma relação com as drogas. Alguns possuem vínculo com o tráfico, convivem com usuários ou até mesmo utilizam essas substâncias. A mesma pergunta ocorreu nas três turmas e se repetia com diferentes tipos de droga, como maconha, cigarro e heroína.

Outros casos, como ao abordar o sistema nervoso e as regiões do cérebro, um aluno questionou se era por causa destas regiões que algumas pessoas, ao serem baleadas na cabeça, deixam de falar ou enxergar.

Essas perguntas não são fáceis de responder, não pela explicação científica, mas por estas situações remeterem a outros depoimentos e questionamento. Foi nestas práticas que compreendi o que significa quando FREIRE (1996) colocou que ensinar exige respeito ao saberes do educando:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?”(FREIRE, 1996, p.30)

Desta forma, as aulas de ciências vão além da explanação dos conceitos científicos, mas também são compostas por relatos, diálogos, experiências de vida associados aos conteúdos, com o intuito de compreender muitas vezes o porquê de ser tão difícil largar um vício, ou o porquê de uma mãe perder a fala em decorrência de um ato de violência familiar. Estas explicações não estão apenas presas às questões fisiológicas, mas sociais.

As aulas também possuem algumas limitações relacionadas com as condições da comunidade. Adianto aqui um dos dados coletados durante a pesquisa: no dia em contei aos alunos que a “vala” que passa atrás da escola é um rio e que se chama Daniela, os educandos ficaram muito surpresos. E perguntaram onde ele nascia e se poderíamos

visitar a nascente. Questionei se algum aluno conhecia a nascente e dois deles disseram que sim e que era possível chegar lá. Combinei que iria fazer a trilha com estes dois alunos primeiro, para averiguar as condições do local, e depois levar o restante da turma. Iríamos apenas esperar um período sem chuva. Na outra aula de ciências os alunos pediram para falar comigo sozinhos. Contaram que não recebemos autorização do “chefe do morro”. O local da nascente era uma “área de ninguém”, em que diferentes grupos freqüentavam, com diferentes “bocas de fumo”, e que constantemente algumas “brigas” ocorriam lá. Seria uma um passeio sem a “proteção da chefia”.

Eu sabia, através de relatos de alunos, que a comunidade é uma região controlada. Mas nunca havia sentido este controle. Nunca havia percebido as interferências desse poder nos encaminhamentos das aulas de ciências. Sabia que os professores da escola Marista eram protegidos, mas nunca havia vivenciado esta proteção.

O passeio foi cancelado, não me senti a vontade de discutir as causas do cancelamento. Mas fiquei surpresa com o fato de nenhum aluno questionar porque não iríamos mais. A Análise de Discurso possibilita a percepção do silêncio, no movimento dos sentidos:

Silêncio que atravessa as palavras, que existem entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante. Desse modo, existem várias pistas pelas quais alcançamos esse princípio da significação: o silêncio como fundador. Paralelamente, podemos realizar a análise dos modos de apagar sentidos, de silenciar e de produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça. (ORLANDI, 2007, p.14)

Não existem eventos unicamente relacionados com o ensino de ciências. Em agosto, ocorre o Encontro da Família. Neste dia as famílias vão à escola assistir premiações (Como O Aluno Leitor, Olimpíada de Matemática, Olimpíada da Língua Portuguesa, Olimpíada de Educação Física) além de participar de oficinas organizadas pelos professores e alunos sobre diferentes temas, como: artesanato, yoga, informática, limpeza de pele, entre outras. Os alunos da sétima série realizaram a oficina sobre Alimentação e Saúde, organizada durante as aulas de ciências, onde discutiram temas como alimentação equilibrada, reaproveitamento de alimentos e prevenção de doenças através da alimentação. A atividade gerou uma grande participação e interesse dos educandos, assim como dos familiares e foi finalizada com uma degustação de receitas feitas através do reaproveitamento de partes de alimentos que usualmente são postas no lixo.

3.1.4 Os sujeitos

Como já disse, a pesquisa foi realizada com uma das três turmas de sétima série em que leciono. Sou professora da escola desde 2007 e apenas leciono para as sétimas séries. Em média cada turma possui em torno de 32 alunos, com idades entre 12 e 16 anos. Todos são moradores do bairro e a sua maioria estuda na escola desde a primeira série.

Os alunos são participativos, gostam de conversar, relatar casos relacionados com os conteúdos estudados. Mas muitos também são agressivos, estão sempre na defensiva e brigam facilmente. É comum parar os encaminhamentos das aulas para separar brigas, discussões e ameaças. Relações de força e poder estão explícitas nas turmas.

Problemas de baixa auto-estima são comuns, associados com a idade (adolescentes acompanhando a transformação de seus corpos e novas responsabilidades) assim como às questões sociais como moradia precária, histórias das famílias entre outras situações. Isto pôde ser observado nos diálogos que surgiram em sala, quando questionados o local em que moram (como já foi relatado), assim como a história de muitos alunos que sofreram casos de abandono dos pais, mas que sempre falam que moram com o pai e a mãe quando questionados.

Como já foi dito, com o objetivo de conhecer melhor a turma e auxiliar nas análises das condições de produção e da elaboração e aplicação da proposta de Educação Ambiental, os educandos responderam um questionário intitulado de Perfil dos Estudantes¹⁶ (anexo1).

É importante colocar que a realização do perfil ocorreu em uma semana muito chuvosa, acarretando na ausência de muitos educandos, já que algumas áreas do bairro se tornam intransitáveis, por estarem inundadas ou cheias de lama.

A turma apesar de agitada e brincalhona é muito participativa. Vinte e cinco dos trinta e um alunos da classe responderam o questionário. Destes, doze educandos possuem treze anos, oito alunos catorze anos, quatro educandos quinze anos e apenas um educando com doze anos¹⁷. Sete alunos possuem histórico de repetência e dois

¹⁶ O modelo do questionário e a sua metodologia de análise, foram retirados da dissertação de PEREIRA (2008)

¹⁷ A idade posta como convencional para esta série é de 13 e 14 anos.

fazem parte do programa de aceleração da escola¹⁸. A justificativa dada por terem reprovado foi, na sua maioria, o fato de não terem estudado naquela série.

Dois alunos trabalham, mas apenas um relatou a atividade que realiza (empacotador de bolachas).

Tabela 1: Idades do educandos da turma envolvida na pesquisa.

Faixa Etária	Número de educandos
Doze anos	1
Treze anos	12
Catorze anos	8
Quinze anos	4
Total	25

Contrariando as pesquisas anteriormente apresentadas, apenas cinco alunos não nasceram na grande Florianópolis e vieram com suas famílias da Serra e interior Catarinense, Rio Grande do Sul e Paraná. Todos são atualmente moradores do bairro Serraria, e apenas quatro não residem no Loteamento Jardim Zanelatto, mas residem em loteamentos bem próximos da escola. Quando questionados se gostam do bairro, quatro disseram que não:

Tabela 2: Respostas dos alunos quando questionados se gostam do bairro em que moram.

Falas dos educandos que afirmam gostar do bairro	Falas dos educandos que afirmam não gostar do bairro
<p>“É um bairro bom.” (Ta) (Su) “Gosto muito, ele me faz bem” (Pa) “É legal!” (Ma) (Le) “Tenho muitos amigos” (LR) “É muito bom de morar” (Vi) (Ed) (Mi) “É um bairro legal, tranquilo” (Ta) “Não sei porque, só gosto” (Ev) “Porque é onde eu nasci” (Mo) “Tenho amigos especiais aqui” (Ka) “Não sei porque, mas gosto” (Kn) “É um bom bairro, é “calmo”.” (Ed) “Porque me sinto bem aqui” (Di)</p>	<p>“É um bairro esquisito” (Mi) “Não gosto, não tem nada para fazer” (Fa) “É muito violento” (Al) “Fico longe dos meus amigos” (Gi)</p>

¹⁸ Este programa consiste em encaminhar alunos que estão com um atraso na idade escolar de no mínimo três anos, para a série em que, convencionalmente, deveria estar. Para isso, os educandos realizam uma prova para verificar se possuem domínio dos conteúdos mínimos necessários presentes no currículo da Instituição. Os alunos “acelerados” fazem aulas de matemática e português, no período contrário em que estudam, e são acompanhados pela psicopedagoga da escola.

O número reduzido de alunos que dizem não gostar do bairro em que moram, de certa forma, me surpreendeu. Isto porque, quando conversávamos sobre o assunto, durante as aulas, eu escutava muitas reclamações, como: o bairro é violento, tem muito lixo, tem muita poluição, faltam áreas de lazer, tem esgoto, tem muita pobreza. Mas, apenas duas explicações ressurgiram nas justificativas apresentadas: a falta de lazer (“*Não gosto, não tem nada para fazer*” (Fa)) e a violência (“*É muito violento*” (Al)). É importante colocar que, antes da aplicação do questionário, expliquei para os alunos que esta era uma atividade relacionada com a minha pesquisa de mestrado e a importância deles serem sinceros. Fui questionada se valeria nota e disse que não. Também perguntaram se eu mostraria os questionários para os outros professores (em decorrência das questões “Qual disciplina você mais gosta? Por quê?” e “Quais disciplina você menos gosta? Por quê?”) e falei que eles poderiam ler a minha pesquisa, mas que os nomes dos alunos não seriam revelados.

Através Análise de Discurso é possível ter pistas dos porquês das divergentes respostas. Durante as aulas, o sujeito que estava discutindo e questionando os educandos sobre os problemas socioambientais da comunidade era a professora de ciências e não, até então, a pesquisadora da universidade. Essa situação pode ser explicada pelos mecanismos de antecipação.

ORLANDI (2003) apresenta que todo sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” as suas palavras. Ele antecipa-se assim, a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esses mecanismos de antecipação regulam a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, dependendo do efeito em que pensa produzir em seu ouvinte.

Assim, os diversos problemas socioambientais apresentados pelos estudantes durante as aulas estavam relacionados com isso, já que a discussão, antes da aplicação do questionário, tinha o objetivo de refletir sobre estes problemas. Eu era a professora e eles os educandos, existindo aí uma relação de força histórica: os alunos são avaliados, aqueles que participam e respondem corretamente são “bons alunos”, entre tantos outros fatores que mediam essa relação. Os educandos se anteciparam buscando responder o que a professora gostaria de ouvir para avaliá-los positivamente.

Mas ao me apresentar e me colocar na posição de pesquisadora, um sujeito que não irá utilizar o poder da avaliação quantitativa, uma nova relação pode ter sido possível.

As justificativas dadas ao dizerem que gostam do bairro estão muito relacionadas com a vida social e com a identidade que possuem neste local: “Tenho muitos amigos” (LR), “Tenho amigos especiais aqui” (Ka), “Porque me sinto bem aqui” (Di), “É muito bom de morar” (Vi) (Ed) (Mi), “Porque é onde eu nasci e porque aqui sou respeitado” (Mo).

Neste momento, eles saíram da posição de alunos e se colocaram como adolescentes, moradores de um bairro, onde eles saem, convivem, passeiam, namoram, se divertem, e precisam se firmar como indivíduos nas relações de força e de sentidos presentes em suas vidas.

Estas constatações apresentam uma problemática que, tanto como pesquisadora quanto como educadora, me incomoda: até que ponto questões como o lixo e o esgoto são significados como problemas socioambientais? Os educandos enxergam estes problemas como situações-limites? Eles visualizam o bairro como o seu meio ambiente?

Acredito em respostas negativas para estas questões, pois ao levar em consideração a pedagogia freiriana, a consciência crítica da realidade somente se dá com um processo educativo de conscientização, problematizador e transformador (FREIRE, 1983).

Vinte por cento dos educandos analisados estudaram a maior parte do ensino fundamental em outras escolas, sessenta por cento apenas freqüentaram o CMMSJ e o restante estuda no mínimo há quatro anos na instituição.

Nenhum aluno disse não gostar da escola, seis afirmaram apenas gostar parcialmente e dezoito alunos dizem gostar da escola, colocando que:

Tabela 3:Respostas dos educandos para a pergunta “Você gosta desta escola” (Questão 10) do Perfil do Aluno.

Gostam parcialmente da escola.	Gostam da escola.
<p>“Têm muitas regras” (Mi) (Ma) (Ed) “Têm muitas regras que eu não concordo totalmente” (Pa) (Ev) “Muitas regras e exigências” (Vi)</p>	<p>“Tenho pessoas do meu jeito aqui” (Ka) “Os professores são bons” (Ed) (Lu) “É uma escola muito boa, muito legal, o estilo é muito legal” (Le) “É uma escola bem diferente” (Fa) “A educação é de qualidade” (Di) “Aqui encontro os meus amigos” (Sa) “Aprendo coisas novas” (Le) “É a melhor do bairro” (Mo) (Ui) “Tem muitas coisas legais” (Al)</p>

As regras estão relacionadas com o Pacto de Convivência elaborado com cada turma do colégio. Os alunos escreveram, em conjunto com a psicopedagoga da escola, algumas regras para melhorar a convivência entre os próprios educandos assim como com os professores. Alguns pedidos foram realizados pelos educadores e os educandos discutiram a sua implementação, questões como: o uso de uniforme, o boné virado para trás dentro da sala, chegadas tardias, brigas, cuidados com a escola e o uso de celulares e aparelhos musicais. Os alunos, além de proporem e refletirem sobre as regras, também pensaram em ações, caso estas não fossem respeitadas. O uso obrigatório do uniforme e a não utilização de aparelhos celulares são as solicitações dos professores que menos tiveram a aceitação dos alunos.

Os projetos, já relatados, desenvolvidos pela escola aproximam o aluno da instituição, além disso, a escola, com o apoio da assistente social, encaminha ajuda para as famílias com maiores dificuldades socioeconômicas, tornando a escola não apenas uma unidade de ensino, mas de assistência social. A presença de um órgão de auxílio a comunidade mais acessível, que conhece a história das famílias, gera uma relação mais íntima entre os sujeitos. Estas condições de produção trazem estes dizeres: “Os professores são bons” (Ed) (Lu) “É uma escola muito boa, muito legal, o estilo é muito legal” (Le), “Os professores são bons” (Ed) (Lu), “É uma escola muito boa, muito legal, o estilo é muito legal” (Lu) e “É a melhor do bairro” (Mo) (Ui).

Apenas duas respostas estão relacionadas com a presença de amigos na escola (“Tenho pessoas do meu jeito aqui” (Ka) e “Aqui encontro os meus amigos” (Sa)). Isto é um indicador positivo já que para os adolescentes as relações sociais são, muitas vezes, mais valorizadas do que o ensino.

A questão “Você se sente melhor durante as aulas quando fala, quando ouve, quando escreve, quando lê ou quando realiza outra atividade? Por favor, explique sua resposta.” trouxe um número equilibrado de respostas:

Tabela 4: Respostas dos educandos para a pergunta “Você se sente melhor durante as aulas quando fala, quando ouve, quando escreve, quando lê ou quando realiza outra atividade? Por favor, explique sua resposta” do Perfil do Aluno.

Escrevendo: oito alunos apontaram esta preferência.

“Escrever me inspira” (Ka)

“É melhor escrever porque a

Lendo: quatro alunos sentem-se melhor quando lêem.

“Gosto de ler livros e textos, sempre quero ler quando o professor pede” (Ui)

“Ler é melhor, escrever a gente escreve todo

<i>turma fica mais quieta” (Lu)</i> <i>“Não sei porque, só gosto” (Ev)</i> <i>“Escrever é legal dá para inventar um monte de coisa. Não gosto de copiar do quadro.” (Ed)</i>	<i>o dia” (Di)</i> <i>“Gosto de ler, principalmente suspenses” (Ma)</i> <i>“Ler sobre namoros e adolescência” (Ta)</i>
Falando: sete alunos preferem falar. <i>“Falar é mais divertido, agita mais” (Pa)</i> <i>“Falar é mais fácil porque não cansa” (Ad)</i> <i>“Eu gosto de conversar, então é melhor.” (Fa)</i>	Ouvindo: seis sentem-se melhor ouvindo. <i>“Ouvindo eu presto mais atenção” (Ar)</i> <i>“Ouvindo é mais fácil” (Jô)</i> <i>“Ouvindo o que o professor ensina” (Vi)</i> <i>“Ouvindo o que o professor fala e escrevendo para estudar em casa” (Sa)</i> <i>“Ouvindo porque o professor sabe tudo” (Mi)</i>

A presença de um número significativo de respostas em cada opção está relacionada com diferentes condições.

A primeira que trago é a forma como a escrita, normalmente, é viabilizada na escola. A cópia de textos do quadro é um ato comum nas instituições escolares. Quando os alunos colocam que *“Ler é melhor, escrever a gente escreve todo o dia” (Di)* ou que *“É melhor escrever porque a turma fica mais quieta” (Lu)* podemos relacionar com a cópia, em que os alunos apenas repetem os dizeres do professores sem que ocorra, muitas vezes, uma reflexão sobre o assunto. Já quando os estudantes dizem *“Escrever me inspira” (Ka)* ou *“Escrever é legal dá para inventar um monte de coisa. Não gosto de copiar do quadro.” (Ed)* surge outro sentido para a escrita, em que os alunos podem se assumir autores, expondo suas idéias e concepções. A forma como a escrita é solicitada pelos professores interfere, e muito, em como ela será aceita e realizada pelos alunos¹⁹.

A leitura vem sendo extremamente divulgada e incentivada pela escola. O *ranking* dos alunos que leram o maior número de livros está fixado na biblioteca, os educandos que mais tiveram seus nomes nesta listagem, durante o semestre, são premiados e recebem certificado de Alunos Leitores.

¹⁹ No próximo capítulo irei discutir, de uma forma mais aprofundada, sobre a escrita no ensino de ciências e processos de Educação Ambiental Crítica.

No entanto as justificativas para a opção ouvir, chamaram muita atenção:

“Ouvindo o que o professor ensina” (Vi)

“Ouvindo o que o professor fala e escrevendo para estudar em casa” (Sa)

“Ouvindo porque o professor sabe tudo” (Mi)

Estas falas parecem uma afirmação das posições dos sujeitos que permaneceram na história escolar predominante (PEREIRA, 2008). Ou seja, a confirmação das formações imaginárias de posicionamento dos sujeitos estudantes em relação aos professores, atuando como detentores do conhecimento, assim como coloca ORLANDI (2003, p. 40) *“A fala do professor significa mais que o aluno.”*

Em relação às disciplinas escolares de maior preferência dos estudantes, cinco disseram preferir matemática. Quatro disciplinas tiveram empate no número de preferentes, pois artes, ciências, educação física e português tiveram cada uma a preferência de três estudantes, a disciplina inglês teve um preferente. Outros quatro estudantes disseram gostar de duas ou mais disciplinas, inclusive ciências. As justificativas dadas para estas identificações estão relacionadas, em sua maioria, com as seguintes *“Professor explica bem” (Vi)*, *“Consigo entender bem” (Ed)* e *“Eu gosto do professor” (Ka)*. Estas respostas demonstram a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre o que gostariam de aprender em ciências muitas respostas estavam relacionados com a sexualidade *“Quero ter aulas sobre relacionamentos” (Ta)* *“Sobre relação sexual” (Ma)* e *“O sistema reprodutor” (Lu)*. As leituras preferidas também estão ligadas as relações que surgem na adolescência como livros sobre namoro, diferença entre meninos e meninas e diários de adolescentes. Já os programas de televisão mais citados são os que apresentam clipes de música, desenhos e seriados adolescentes.

A turma relatou também as atividades favoritas realizadas como lazer, sendo as mais citadas: jogar bola, soltar pipa, ver TV e filmes, ler, escrever, ouvir música, jogar vídeo game, ficar na internet, desenhar, sair com os amigos e namorar. A leitura e a escrita apareceram como resposta de apenas um educando. Isto mostra que ler é considerado apenas como uma atividade escolar e o interesse pela leitura, apresentado anteriormente, está vinculado à valorização desta atividade dentro da escola.

Este perfil auxiliou nas etapas seguintes de elaboração das atividades e discussões que surgirem no processo de Educação Ambiental, assim como na análise

das condições de produção do imaginário dos educandos, pois, segundo ORLANDI (1987):

o sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa (...) a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa. A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia. (ORLANDI 1987, p.95-96)

É pelo mecanismo ideológico, através do apagamento da interpretação, que os sentidos aparecem naturalizados, imutáveis (ZIMMERMANN, 2008). Pela ideologia “naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2003, p. 46). Por isso, estas pistas, fornecidas através deste perfil, mostram algumas histórias de leitura, os sentidos construídos sobre o bairro, as formações imaginárias e ideológicas de suas posições como sujeitos dentro das condições de produção de discurso.

3.2 – Segundo momento: preparação e realização do processo de Educação Ambiental.

Este momento consistiu em organizar e aplicar as intervenções pedagógicas realizadas com os educandos ao longo de dois meses e meio nas aulas de ciências²⁰.

Nesta pesquisa, além do imaginário dos educandos, busquei através das atividades pedagógicas uma nova relação e compreensão destes sobre o seu ambiente, partindo dos diversos sentidos que estes apresentaram sobre a sua realidade socioambiental.

Desta forma, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas com os educandos ao longo da pesquisa foram divididas em duas etapas:

- a primeira etapa constituiu na compreensão do imaginário dos alunos sobre a sua realidade antes da construção do processo de Educação Ambiental Crítica;

²⁰ A intervenção de Educação Ambiental proposta pela pesquisa foi desenvolvida nas aulas de ciências, no entanto as atividades ocorreram de forma alternada com as aulas destinadas aos outros conteúdos de ciências.

- a segunda etapa implicou em edificar com os sujeitos da pesquisa novas relações e uma ampliação de sentidos sobre a realidade, levando em consideração os elementos culturais, sociais, políticos, históricos, econômicos, entre outros, que regem este ambiente. Nesta etapa, também busquei o imaginário dos sujeitos. Analisei se houve, ou não, ampliação de sentidos ao longo do processo e quais as condições que produção que possibilitaram a construção destes sentidos.

Esta percepção da complexidade das problemáticas da comunidade pode contribuir para a construção de uma nova interpretação e relação com este ambiente. Esta segunda etapa irá fornecer subsídios para responder a pergunta desta pesquisa: Como a Educação Ambiental Crítica pode contribuir para a formação cidadã, analisando o imaginário de estudantes do ensino fundamental sobre o ambiente em que vivem?

Conhecer o imaginário dos alunos, através dos seus discursos, ao longo do processo possibilitará compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário sobre o ambiente em que vivem os estudantes e propor caminhos que possam contribuir para o ensino de ciências e para a Educação Ambiental Crítica.

Na primeira etapa das atividades, após a aplicação do questionário, um passeio pelo bairro foi realizado com a turma. Esta atividade tinha como objetivos a observação do bairro pelos sujeitos e, assim, estimular a construção de sentidos sobre a realidade da comunidade, iniciando a problematização das situações limites. Segundo FREIRE (1992) problematizar consiste em compreender o seu ambiente e tomar consciência crítica desta, ou seja, avaliar todos os aspectos e questioná-los um a um.

Propor uma observação da comunidade incentivando que educandos concebessem sentidos sobre a mesma foi o primeiro passo para que se pudessem realizar atividades, ao longo do processo de EAC, que tivessem significado para os alunos e que encaminhassem para uma tomada de consciência destas situações. Desta forma a problematização ocorreu ao longo de praticamente todas as atividades de pesquisa, sendo que o passeio pelos arredores da escola foi o primeiro passo para que este objetivo fosse alcançado.

Os educandos receberam a instrução de registrar através de fotografias e da escrita o que mais chamava sua atenção na comunidade. É importante colocar que o roteiro do passeio foi elaborado pelos alunos. Foram eles que selecionaram os pontos a serem visitados e os locais que deveriam ser fotografados.

Após a saída eles elaboraram cartas destinadas a amigos que não conhecem o seu bairro, falando sobre este ambiente, seus cotidianos, o que mais gostam e o que

menos gostam no bairro, assim como produziram retratos da comunidade, através de desenhos, fruto deste passeio.

A elaboração das cartas teve como exemplo o trabalho das autoras CASSIANI & ALMEIDA (2005) em que discutiram as possibilidades da escrita no ensino de ciências. As autoras apresentam a escrita como possibilidade de expressão do pensamento dos alunos, sem restringir apenas como atividade que pode contribuir para a formação de conceitos científicos. As cartas também trazem a ludicidade e a criatividade, tornando a atividade mais prazerosa, além de contribuírem para que os educandos assumam a função de autoria²¹.

ORLANDI (1998) afirma que "o texto é uma dispersão do sujeito", ou seja, é preciso entender que o sujeito ocupa posições diferentes no interior do mesmo texto. Isto porque o sujeito possui histórias, conhecimentos e expectativas próprias, cada texto será produzido de forma diferente, dependendo das condições de produção da linguagem, as quais são historicamente determinadas. Ou seja, o sujeito está inscrito no texto que produz.

Os desenhos também retrataram o olhar do educando sob a comunidade, desta forma os alunos representaram elementos importantes para as análises que foram feitas sobre os imaginários deles relacionados ao ambiente.

As cartas e os desenhos, que derivaram do passeio pelo bairro, subsidiaram as primeiras análises da pesquisa, possibilitando compreender os imaginários dos educandos a respeito do bairro, antes do processo de EAC. Além disso, estes materiais guiaram as discussões e as escolhas das situações a serem trabalhadas com os alunos. A seleção das atividades ocorreu após entrarmos em contato com a realidade dos educandos, já que a Educação Ambiental, desenvolvida em uma perspectiva crítica, ocorre ao se discutir situações conflitantes para os sujeitos (REIGOTA, 1995).

Como já foi dito, estes momentos iniciais remeteram a discursos, que ao serem analisados podem levar à compreensão dos imaginários dos educandos, isto é dos imaginários que medeiam a relação do sujeito com as suas condições de existência. ORLANDI (1994) coloca que no discurso o mundo é apreendido e trabalhado pela linguagem.

²¹ O termo autoria aqui mencionado está vinculado a Análise de Discurso e é definido por ORLANDI (2007) como uma repetição histórica na qual ocorre a incorporação de sentido próprio do estudante à memória constitutiva, ou seja, o aluno assume o discurso, é a autoria, na qual, inclusive, ocorrem deslocamentos de sentido. Ao longo desta dissertação (Capítulo 4) a autoria será mais explorada.

Atuando na perspectiva da AD compreender o imaginário dos alunos referente ao seu ambiente é conhecer o processo pelo qual o discurso, sobre a sua realidade, foi construído, levando-se em conta, para isso, sua historicidade dentro daquele contexto.

A segunda etapa, que propõe discutir e reconhecer as problemáticas, partiu da atividade “O que vimos?” que tem como objetivo o reconhecimento dos principais elementos que surgiram nas cartas e retratos através de uma discussão e análise conjunta dessas produções, pretendendo-se com isso perceber a complexidade das problemáticas do bairro e estimular um olhar crítico reflexivo sobre estas situações. Como fechamento do dia, os alunos listaram os principais problemas que eles reconhecem na comunidade.

CARVALHO (2004) coloca que para que se alcance uma Educação Ambiental com pretensões Críticas é importante atuar dentro da realidade dos sujeitos, mostrando as complexidades que envolvem as problemáticas socioambientais e formando uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.

A atividade “Conversando com os moradores” foi proposta com o intuito de elaborar uma ferramenta que atente os educandos sobre as relações dos moradores com o ambiente em que vivem e de possibilitar a ampliação dos sentidos sobre a realidade sócio-ambiental da comunidade. Para isso, orientei que os alunos elaborassem questões para uma entrevista aos moradores, investigando o que eles pensam sobre a comunidade e suas problemáticas. As questões foram produzidas e selecionadas pelos educandos.

As entrevistas destinadas a moradores idosos, outros moradores, comércio e outras instituições (posto de saúde, centro comunitário, escola, entre outras) apresentaram questões que averiguavam os tipos de lixo produzidos no bairro, o seu manejo e o destino destes resíduos. Também foi questionado sobre o esgoto e outras problemáticas consideradas importantes pelos educandos.

Após a aplicação das entrevistas, as mesmas foram analisadas e organizadas pelos alunos, através de cartazes. Este encontro foi encaminhado no sentido de discutir sobre os problemas relatados pelos moradores, associando a participação da comunidade no enfrentamento destes problemas. Através desta atividade buscou-se ampliar e problematizar os sentidos sobre o bairro, além de refletir não somente sobre as responsabilidades individuais, mas também sociais, políticas e culturais dos problemas sócio ambientais e, por fim, incentivar e possibilitar ações e posturas para a transformação da realidade.

A Educação Ambiental Crítica aponta o reconhecimento da problemática socioambiental de uma forma que se leve em consideração não apenas a busca por soluções individuais, mas, principalmente, coletivas em um mundo organizado complexamente:

Essa Educação Ambiental que pretendemos crítica se constitui como uma ação educativa na inserção de uma realidade que é complexa; portanto, não se dá “simplesmente” pela via de uma compreensão de conhecimentos teóricos, como também não se realiza “apenas” por intervenções práticas descontextualizadas de uma reflexão crítica. Mas sim pela práxis que dialoga teoria e prática em processo de interação; portanto, não disjunta simplifica e reduz uma das partes. Também não se dá focada no indivíduo, mas também não o nega diante do coletivo, é uma prática educativa potencializadora do movimento coletivo conjunto capaz de intervir no processo de transformação da realidade socioambiental. (VIÉGAS & GUIMARÃES, 2004, p.62)

Partindo dessa discussão, os educandos foram instigados a organizar possíveis ações coletivas destinadas à solução de alguns dos problemas ambientais apontados. Diante disto surgiram diversas propostas, as duas selecionadas foram: mutirão de limpeza do Córrego Daniela, que passa atrás da escola²² e mandar emails para o Prefeito solicitando encaminhamentos de melhoria da comunidade e os serviços que a prefeitura disponibiliza para outros bairros de São José, mas que não chegam ao Jardim Zanellato.

Antes de por em prática estas ações, solicitei que os educandos escrevessem um livro de memórias sobre os encontros e as conclusões construídas ao longo das atividades. Esta atividade apresentada no quadro abaixo como “Um livro sobre a gente?”, além de possibilitar um posicionamento dos sujeitos sobre a realidade da comunidade e estimular a escrita na criação de diferentes estilos de textos (desenhos, relatos e músicas, histórias e poemas), serviu como instrumentos de coleta de dados na busca de se conhecer os imaginários dos alunos.

A atividade seguinte “Um email para o prefeito” foi realizada na sala de informática da escola. Os alunos em duplas escreveram um email fazendo solicitações a prefeitura. As atividade visava possibilitar um posicionamento participativo dentro da realidade socioambiental, além de combater esta concepção neo-liberal de que a solução dos problemas são de responsabilidade individual, através do silenciamento das responsabilidades das instituições governamentais e privadas.

Devido a alterações no calendário escolar, na qual a secretaria da educação de São José adiantou o término do ano letivo, a última atividade “Colocando a mão na massa”

²² O Caderno de Campo e o Capítulo Quatro discutem como ocorreu o reconhecimento do Córrego Daniela, que antes era apontado pelos alunos como esgoto ou vala.

ocorreu apenas no ano de 2009. Os alunos organizaram o batizado do Córrego Daniela e fizeram um mutirão de limpeza neste espaço.

A finalização da proposta foi uma socialização dos materiais, produzidos durante o projeto, através de um mural à comunidade escolar (alunos, professores, familiares e moradores da comunidade) com a intenção de divulgar os trabalhos e os problemas socioambientais identificados pelos educandos.

Tabela 5: Atividades desenvolvidas durante o processo de Educação Ambiental da pesquisa²³.

Data	Atividade	Objetivos	Encaminhamentos Metodológicos	Material produzido para análise (Dados Coletados)
24/10/2008	Perfil do estudante	Levantar as características relacionadas ao cotidiano escolar, relações pessoais dos estudantes envolvidos na proposta e realizar as primeiras observações dos sujeitos sobre o seu ambiente.	Preenchimento do questionário.	Respostas dos questionários.
31/10/2008	<ul style="list-style-type: none"> - Um passeio pelo bairro. - Uma carta a um amigo. - Retratando o bairro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o local e levantamento das problemáticas do bairro; - Estimular a construção de sentidos sobre o bairro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhada pelo bairro, com registros fotográficos e de discursos. - Produção de uma carta para um amigo virtual que nunca conheceu o bairro, relatando como é a comunidade e o seu cotidiano neste espaço. - Produção de desenhos que retratassem o bairro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato do passeio (Caderno de campo) (a) - Fotografias feitas pelos alunos. - Cartas à uma amigo; (b) - Desenhos do bairro.(c)

²³ Um relato mais detalhado dos encaminhamentos das atividades pode ser encontrado no Caderno de Campo em anexo.

04/11/2008	“O que vimos?”.	- Perceber complexidade das problemáticas do bairro e estimular um olhar crítico reflexivo sobre estas situações.	- Discussão sobre o bairro e as situações que chamaram a atenção dos estudantes - Análise dos retratos e das cartas.	-Lista das situações problemas, produzida pelos alunos.(d) -Caderno de campo.
04/11/2008 e 11/11/2008	- Conversando com os moradores: Produzindo as entrevistas	- Perceber a complexidade das problemáticas do bairro e estimular um olhar crítico reflexivo sobre estas situações. - Elaborar uma ferramenta que atente os educandos sobre as relações dos moradores com o ambiente em que vivem. - Possibilitar a ampliação dos sentidos sobre a realidade sócio-ambiental	- Diálogo sobre os principais problemas da comunidade. - Produção de uma entrevista destinada aos moradores.	- Caderno de Campo - Entrevista produzida pelos alunos (e).
21/11/2008	- Análise das entrevistas e o que vamos fazer	- Ampliar e problematizar os sentidos sobre a realidade do bairro. - Discutir sobre as responsabilidades individuais e sociais dos problemas sócio-ambientais. - Incentivar e possibilitar ações e posturas para a transformação da realidade	- Análise das entrevistas através da produção de cartazes. - Discussão sobre os problemas relatados pelos moradores associando a participação da comunidade no enfrentamento destes problemas. - Diálogo sobre algumas ações que pudessem contribuir na	- Cartazes com as respostas das entrevistas (f). - Caderno de campo (a).

			solução dos problemas.	
25/11/2008	“Um livro sobre a gente?”	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma reflexão sobre a comunidade, assim como possibilitar um posicionamento dos sujeitos dentro deste contexto - Estimular a escrita na criação de diferentes estilos de textos 	- Escrita de um livro de memórias sobre os encontros e as conclusões construídas ao longo das atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Livros produzidos pelos educandos (g); - Caderno de campo (a).
28/11/2008	Um email ao prefeito.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar um posicionamento participativo dentro da realidade socioambiental. - Estimular escrita na criação de diferentes estilos de textos 	Escrita um email ao prefeito com o objetivo de apresentar os problemas enfrentados pela comunidade e solicitar melhorias.	<ul style="list-style-type: none"> - Email dos alunos (h). - Caderno de campo (a);
17/3/2009	Relembrando as ações	Resgatar as atividades e propor a realização de uma das ações de transformação, sugerida pelos alunos.	- Apreciação do material produzido por eles no ano passado e organizar a ação sugerida pelos educandos	- Caderno de campo (a).
24/3/2009	Colocando a mão na massa	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar as ações coletivas -Possibilitar a participação dos educandos em uma atividade que vise o início da transformação da realidade. - Socializar as atividades realizadas pelos educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Batizado” do rio Daniela com um mutirão de limpeza da rua que dá acesso ao leito do rio. - Produção de um mural para expor o aprendizado construído ao longo dos encontros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de campo(a). - Mural produzido pelos alunos(i).

3.3- Terceiro momento: coleta e a análise dos dados.

Os registros do caderno de campo e os materiais produzidos pelos alunos, ao longo do processo, forneceram os dados das análises.

Ao considerar que a pesquisa tem como objetivo central entender alguns aspectos das condições de produção do imaginário sobre o ambiente em que vivem os estudantes, através dos discursos produzidos dentro de um processo de Educação Ambiental Crítica e compreendendo, assim, que este processo pôde contribuir para a formação cidadã desses sujeitos, optei em direcionar a análise dos dados em duas etapas:

Na primeira etapa busquei compreender como os educandos imaginavam o seu ambiente antes das discussões e atividades que visavam uma percepção mais crítica da complexidade que envolve os problemas ambientais da comunidade.

A segunda etapa das análises foi realizada a partir das atividades e produtos destas atividades, que atuaram como instrumentos e encaminharam para uma reflexão da amplitude da problemática ambiental, assim como para a construção de uma postura crítica e de ações coletivas voltadas para a transformação da realidade.

Analisar os discursos desses estudantes durante o processo educativo, permitiu acessar alguns dos sentidos sobre o seu ambiente, ao longo da execução das atividades. Além disso, proporcionou elementos para que se pudesse encaminhar para a ampliação ou aquisição de novos sentidos.

O processo de EAC gerou um grande número de materiais criados pelos educandos, que puderam ser utilizados nas análises dos discursos. No entanto, em decorrência desta grande quantidade de dados, decidi selecionar os produtos mais pertinentes que direcionassem as respostas da questão da pesquisa e dos objetivos desta investigação.

Desta forma, os produtos das atividades utilizados para análise dos discursos em cada etapa são:

Tabela 6: Materiais produzidos ao longo da pesquisa utilizados nas duas etapas das análises do discurso:

Primeira etapa	Segunda etapa
- Relato do passeio (caderno de campo) (a)	- Lista das situações problemas, produzida pelos alunos. (d)
- Cartas produzidas pelos alunos(b)	-Livros produzidos pelos educandos. (g)
- Desenho representando a Comunidade (c)	- Emails destinados ao prefeito. (h)
	- Caderno de campo (a);

O caderno de campo foi um importante instrumento para análises já que ele constitui parte das condições de produção imediata dos discursos.

Capítulo 4. Análise do Imaginário dos Alunos sobre o seu Ambiente.

Algumas análises sobre o imaginário dos estudantes a respeito do ambiente em que vivem, foram buscadas utilizando elementos da AD. É válido lembrar que este referencial visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeito. A AD não estaciona na interpretação, busca trabalhar seus limites e mecanismos, procurando saber como as interpretações funcionam (ORLANDI, 2007).

Como já foi colocado, a Análise de Discurso reconhece a ideologia como interpretação de sentidos em certa direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. CHARAUDEAU (2008) apresenta a ideologia como a relação imaginária dos indivíduos com a sua existência que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas. O sujeito ao significar se significa.

Essa relação entre linguagem e o mundo funciona de forma que pareça direta, mas não é:

“a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. (...) As palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir seus “conteúdos”. É essa transparência que a Análise de Discurso põe em causa ao considerar o imaginário como produtor desse efeito e restituir, como diz M. Pêcheux (1984), a opacidade do texto ao olhar leitor. O que se propõe é trabalhar então a ilusão do sujeito como origem e a transparência da linguagem com seus sentidos já-lá. (ORLANDI, 1994, p. 57-58)

Elementos que constituem o discurso como a memória, o interdiscurso (rede de memórias), o posicionamento dos sujeitos, a autoria, os mecanismos de antecipação, o dito e o não dito e outros foram procurados dentro dos materiais produzidos pelos sujeitos ao os considerar como aspectos que apontam para a compreensão do imaginário dos estudantes e suas condições de produção.

Dentro dos citados considero o interdiscurso, a memória discursiva, um dos aspectos mais relevantes ao entender que o discurso não é transparente. O interdiscurso é o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (...) o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento. (ORLANDI, 2007, p. 33-34)

O interdiscurso constitui os discursos (imagens, textos, interpretações...) inscritos na história dos alunos, mas que estão esquecidos, ao interpretar o meio ambiente. Quando o estudante de uma escola, inserida em uma comunidade carente, constrói discursos sobre este ambiente, ele o faz tendo a ilusão de ser a origem do que diz, quando na verdade retoma discursos e sentidos preexistentes. As palavras não são apenas nossas, elas significam pela história e pela língua.

Além do interdiscurso, os mecanismos de antecipação, que regulam a argumentação são dados de alta relevância dentro desta pesquisa. Este mecanismo direciona o dizer do sujeito de acordo com o efeito em que ele pensa produzir em sem ouvinte. Associadas ao mecanismo de antecipação existem as relações de força que estão ligadas com o lugar a partir do qual fala o sujeito. O estudante adolescente ao falar sobre bairro com a professora significa diferente do adolescente que fala com os seus colegas ou familiares sobre a comunidade.

O silenciamento também é um importante elemento da análise do discurso que foi buscado ao longo do processo. ORLANDI (2007) coloca que o silêncio é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. A autora coloca que o silêncio, na fala, significa, sendo possível compreender o seu sentido por métodos de observação do discurso. Ele pode ser dividido em duas formas:

[...] a) o silêncio fundador e b) a política do silêncio. O fundador é aquele torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe de cisões entre o dizer e o não dizer. A política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala um sentido necessariamente) b) o local (a censura). (ORLANDI, 2007, p. 102)

Durante as análises estas características do discurso foram mais bem destrinchadas de acordo com os discursos produzidos pelos estudantes.

4.1 Primeira etapa: as cartas e os desenhos.

A primeira etapa das análises partiu de discursos produzidos antes de ocorrer uma reflexão sobre o bairro. Esta etapa buscou compreender os sentidos que possuíam os alunos antes das intervenções realizadas. REIGOTA (1995) aponta para a necessidade de se conhecer a leitura e concepções que os sujeitos apresentam sobre o seu meio ambiente antes de se construir uma proposta educativa.

A produção dos desenhos e das cartas, pelos alunos, foi feita após um passeio na comunidade. Este passeio tinha como objetivo estimular a construção de sentidos sobre aquele ambiente, através da observação do seu espaço e suas problemáticas.

Como já foi relatado, após o passeio pela comunidade, solicitei que os alunos escrevessem uma carta para alguém que nunca tivesse visitado o local falando sobre este ambiente, seus cotidianos, o que mais gosta e o que menos gosta no bairro.

Para a realização das análises e sua posterior discussão, foram selecionadas cinco cartas de um total de vinte e seis. Os critérios desta seleção foram as diferentes características das cartas: a ausência de elementos que caracterizam a problemática ambiental da comunidade, a descrição dos problemas presente no ambiente, mas sem um posicionamento crítico e a percepção crítica da problemática ambiental da comunidade.

4.1.1 As Cartas

Durante a produção das cartas foi possível observar um grande envolvimento por parte dos alunos. Confirmando as palavras de CASSIANI & ALMEIDA (2005) sobre como o uso de outras formas da escrita no ensino de ciência incentiva a criatividade, o lúdico e aproxima os alunos da função autor²⁴.

As cartas selecionadas para as análises foram:

Carta 1

“De Éd. para Ana Paula

Oi Ana Paula eu estou mandando esta carta para contar um pouco da minha vida. Eu moro no Morar Bem do Jardim Zanelato. Eu gosto de jogar bola e vôlei, mas as vezes gosto de sair com os meu amigos, mas o que eu não gosto é de brigar e as vezes alguém me desrespeita.

Quando eu não estou na escola eu gosto de namorar e de curtir, sair para um lugar bem longe e ficar com a minha família unida, mas quando eu estou na escola eu gosto de estudar e às vezes fazer bagunça com os meus amigos, tipo jogar bolinha de papel, mas sem incomodar a professora e atrapalhar a aula.

Eu gosto muito de estudar na escola. Eu gosto de todas as aulas mas o que eu gosto mesmo é das aulas de ciências e de matemática. Eu não

²⁴ Para ORLANDI (2007), o autor é uma função enunciativa do sujeito, quando este se representa enquanto produtor e origem da linguagem, em busca de um texto coerente e com unidade. A autora explica que a autora implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico social.

gosto de religião, a professora não deixa nem falar na sala. O nosso bairro como todos os bairros que existem na nossa cidade contém muito problemas, como desabamento e muitos buracos nas ruas e rios com lixos e poluídos. Mas o que estraga é que ninguém ajuda a cuidar da nossa natureza que é tão linda e nos dá alimento e oxigênio.”(Educando Éd)

Carta 2

“Olá gatinha!

O nosso bairro é muito bom, tirando alguns problemas que ocorrem nele. As pessoas são legais um ajuda o outro. As únicas coisas que não gosto nesse bairro é : lixos nas ruas, esgoto ao céu aberto, ruas estreitas faltando lajota e com buracos. Precisamos cuidar do meio ambiente para que não ocorra o aquecimento global. Quando eu saio da aula, vou para casa, faço as minhas coisas, ESTUDO²⁵, e depois vou dormir. A minha escola é uma das melhores do bairro, ela é muito boa os professores são muito gente boa, eles ensinam muito bem é só saber estudar e prestar atenção. Meu bairro é muito bom. Tchau.”
(Educando E)

Carta 3

“Cris Brown

Você me mandou uma carta a alguns dias contando como era morar na Inglaterra, e hoje escrevo para contar como era morar aqui no Brasil. Morar no Brasil tem as suas vantagens e desvantagens, o grande problema que temos aqui é o desperdício de água potável, os esgotos ao céu aberto, lixos jogados na rua e a falta de calçadas. Mas também existem muitas coisas boas como as praias, a nossa floresta Amazônica e outras coisas. Vir para escola é legal as vezes, mas tem dia que é melhor ficar em casa e quando estou em casa procuro economizar o máximo de água e energia elétrica. Tchau.” (Educanda Ad)

Carta 4

“Então Dudu ta tudo certo aí?

Por que você não vem passar um final de semana aqui no bairro onde eu moro. Aqui tem um ginásio bem grande, tem várias locadoras de vídeo games, também tem várias vídeolocadoras e muita mulher bonita. No colégio que eu estudo tem uns profissionais que são bem legais como a professora de Ensino Religioso, ela é bem legal mas tem vezes que eu piso na bola com ela ai ela fica brava, mas com razão. O

²⁵ Destaque presente na carta do aluno.

mesmo com os professores de matemática, português, ciências e história. Mas no fim são todos gente boa.

Continuando o assunto o meu bairro aqui tem várias coisas para fazer de bom e o resto só você vendo mesmo. Se quiser trazer uma amiga sua também pode trazer porque aqui eu tenho várias para te mostrar. Falou. (Educando Mo)

Carta 5

“Oi Tia! Hoje saímos para fazer um passeio na escola andando pela parte mais carente do bairro, com cuidados muito precários. Observamos muito lixo nas ruas, buracos e muitos outros danos causados pela falta de manutenção por parte da prefeitura, o que acaba fazendo com que a periferia seja esquecida.

Nossas ruas, cheias de problemas, chegam a trazer vários riscos a população, como acidentes doenças e outras situações graves. Sem contar as áreas de lazer que além de poucas, também se encontram esquecidas, como brinquedos, mesas e bancos quebrados.

Fomos até o morro do Jardim Zanellato, onde moram muitas famílias carentes e muitas crianças que lá vivem estudam no meu colégio (um dos colégios de melhor aprendizagem), e que como podemos perceber, quando não estão na escola estão nas ruas brincando com outras crianças mas correndo riscos.

Bom, é difícil fazer algo quando não estamos na escola, já que não há locais onde podemos não nos sentir ameaçados pela violência.

Mas as aqui temos os nossos amigos que humildemente são os mais sinceros. Apesar de todos os problemas do bairro gosto muito dele e das pessoas que vivem nele.

Espero uma carta sua falando do seu bairro! Beijos” (Educanda Ka)

As três primeiras cartas nos remetem aos mecanismos de antecipação, presente na maioria das cartas. Este mecanismo faz com que os sujeitos se coloquem no lugar do seu interlocutor, podendo se posicionar sobre o que o outro quer ouvir e não o que ele pensa, ou seja, dizer o que ele/ela quer que eu diga. Ao assumir o papel de interlocutora, os alunos sabiam que era a professora-pesquisadora que iria ler as cartas. Nesse sentido, vinculadas ao mecanismo de antecipação, estão as relações de forças e as formações imaginárias presentes no discurso. Antes de pesquisadora, eu era a professora da disciplina, um dos sujeitos das relações históricas que existem na escola, assumindo principalmente o papel de avaliadora.

Nos trechos:

“(...) quando eu estou na escola eu gosto de estudar e às vezes fazer bagunça com os meus amigos, tipo jogar bolinha de papel, mas sem incomodar a professora e atrapalhar a

aula. Eu gosto muito de estudar na escola. Eu gosto de todas as aulas, mas o que eu gosto mesmo é das aulas de ciências e de matemática.” (Carta 1)

“ Quando eu saio da aula, vou para casa, faço as minhas coisas, ESTUDO²⁶, e depois vou dormir. A minha escola é uma das melhores do bairro, ela é muito boa os professores são muito gente boa, eles ensinam muito bem é só saber estudar e prestar atenção.” (Carta 2)

É possível perceber estas formações imaginárias, onde, como explica ORLANDI (2003), são projeções feitas pelos sujeitos que significam em relação ao contexto sócio-histórico e da memória. Quando o aluno destaca na carta 2 que estuda ao chegar em casa, ele pode estar tentando agradar ao professor. Isso também pode estar acontecendo na Carta 1, quando o aluno diz que prefere as aulas ciências e ao falar sobre o ambiente (“*o que estraga é que ninguém ajuda a cuidar da nossa natureza que é tão linda e nos dá alimento e oxigênio*”), ou na Carta 3, quando a aluna finaliza a carta dizendo que economiza a água.

Nestes dois últimos trechos, também pude perceber a atuação da memória discursiva na constituição do texto. Como já foi explicado, a memória discursiva ou interdiscurso possibilita ao sujeito trazer discursos presentes em sua história, mas que foram esquecidos, fazendo com que pareça que ele é a origem do que diz. Este é um trabalho com o imaginário, através do esquecimento ideológico²⁷ (ORLANDI, 2003), com esta possibilidade de uma relação direta entre algo que já foi dito em outro lugar e o que se pretende expressar no momento.

Quando os alunos falam “*Precisamos cuidar do meio ambiente para que não ocorra o aquecimento global*”(Carta 2), “*(...) a cuidar da nossa natureza que é tão linda e nos dá alimento e oxigênio*” (Carta 1) e “*...o grande problema que temos aqui é o desperdício de água potável...*” (Carta 3) apesar de apontar avanços, vejo a reprodução de discursos que ocorrem principalmente, na mídia. Discursos de uma Educação Ambiental denominada por CARVALHO(2004), GUIMARÃES (2004) e LOUREIRO (2006) como Educação Ambiental Conservadora, que assume um caráter meramente informativo, não discutindo as origens e complexidades da problemática ambiental, além de silenciar as responsabilidades das instituições governamentais e privadas.

²⁶ Destaque presente na carta do aluno.

²⁷ Existem dois tipos de esquecimentos: o esquecimento número um é o ideológico e resulta da maneira pela qual somos afetados pela ideologia. Assim, temos a ilusão sermos a origem do que dizemos, quando, na verdade, retomamos aos sentidos pré-existentes. O esquecimento número dois é o da ordem da enunciação, em que, ao falarmos, formamos famílias parafrásticas, que nos fazem falar (repetir) de uma maneira e não de outra. (ORLANDI, 2003)

[...] está centrada no indivíduo [...] Focaliza o ato educativo enquanto mudanças de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relação corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. O importante para esta vertente não é pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como pólos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade (Loureiro, 2006, p.80)

A EA está presente na escola, na maioria das vezes, desta forma: acrítica, apenas reproduzindo discursos sem ocorrer uma reflexão significativa. Esta educação pode não propiciar transformações na realidade socioambiental. Ela representa o que ORLANDI (2007) coloca como a repetição mnemônica.

A memória discursiva sustenta o dizer em sua estratificação de formulações já feitas, mas, esquecidas e que vão construindo histórias nos sentidos. Neste processo também pode acontecer dos sentidos não retornarem apenas, mas se projetarem em outros sentidos (deslocamento), constituindo outras interpretações e outras possibilidades (polissemia). Mas nos casos dos discursos apresentados o que acontece é a ausência do deslocamento. Os sentidos estacionaram, eles apenas estão sendo repetidos.

Estas repetições são definidas por ORLANDI (2003) como repetições mnemônicas (efeito papagaios, só repete) e a repetição formal ou técnica em que se diz o mesmo, mas de outra forma. Os dizeres dos alunos repetem dizeres presentes nos artefatos midiáticos, mas que significam na constituição deles como sujeito.

O discurso utilitarista também é representado na carta 1: “(...) *a cuidar da nossa natureza que é tão linda e nos dá alimento e oxigênio*”. O utilitarismo/antropocentrismo está presente em elementos da mídia (propagandas, revistas, programas de televisão, informativos e outros), mas também nos livros didáticos. Uma pesquisa realizada por ABÍLIO, VILA, ANDRADE E MONTENEGRO (2007) analisou 24 livros didáticos de ciência acerca de suas concepções de meio ambiente e educação ambiental. O trabalho concluiu que a maior parte dos livros não apresenta os objetivos e os princípios da Educação Ambiental que busca a formação de sujeitos críticos. Os autores também verificaram que aproximadamente 67% dos materiais apresentavam uma visão antropocêntrica/utilitarista, ao interpretar a natureza como fornecedora de vida ao homem, entendendo-a como uma fonte de recursos.

Desta forma, as histórias de leitura dos alunos também constituem a construção de sentidos. Tanto artefatos midiáticos, quanto a escola com um todo ou a família constituem os dizeres dos sujeitos, seus valores e as suas identidades.

Os problemas ambientais comentados nas três primeiras e na última carta foram os mais citados em praticamente todas as cartas: lixo nas ruas, esgoto ao céu aberto (não canalizado), buracos e falta de calçamento e calçadas. Estas situações são as mais facilmente observadas no local. Isso nos mostra que já existe uma ampliação de sentidos, já que os estudantes não vêem o ambiente, apenas relacionado com a natureza intocada, mas levando em consideração o ambiente urbano.

No entanto, nas três primeiras cartas, em nenhum momento, foi questionada a causa das problemáticas, não foi feita nenhuma relação com as questões sociais, políticas e econômicas. O discurso de uma aluna, que aconteceu durante o passeio, retrata esta questão:

“Finalizamos o passeio em um terreno, próximo ao mercado. Lá tem uma árvore bem grande e também uma caixa coletora de lixo. O Terreno estava cheio de papéis, plásticos e vidros. Paramos sob a árvore para conversar:

Gabriela: *“o que mais chama atenção de vocês nas ruas?”*

Educandos: *“É o lixo, professora.”*

Gabriela: *“Mas passa caminhão de lixo nessas ruas?”*

Educandos: *“sim, em todas”*

Gabriela: *“então por que encontramos tanto lixo espalhado?”*

Educanda Ta: *“a gente é porco mesmo professora!”*

Gabriela: *“mas será que todos sabem como é importante não jogar lixo em qualquer local?”*

Educanda Ta: *“passa na TV sobre o lixo o tempo todo, todo mundo sabe, a gente é porco. Tem preguiça, nem liga!”* (Caderno de campo 31/10/2008)

Esse discurso demonstra como sujeitos reagem de uma forma fatalista a realidade. Reforçando a fala de LOUREIRO (2006): *“com a tendência a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas”* (p. 94). Como será possível atuar, buscando mudanças na realidade, sem transformar este pensamento que caminha no sentido de acreditar que o estado atual é este mesmo, sem necessidade de mudança? O discurso também assume a identidade, de que as pessoas que moram na periferia, não possuem bons hábitos de higiene e predisposição para um novo comportamento (*“... a gente é porco. Tem preguiça, nem liga!”*).

Outro mecanismo da linguagem presente no material analisado é o silêncio. ORLANDI coloca que o silêncio é fundamental no discurso:

Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência do sentido [...] a que chamamos de silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode ser sempre outro. (ORLANDI, 2007, p.83)

Mas o que será discutido aqui é a outra forma do silêncio, o silêncio local:

Aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura [...]. As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre este silêncio, de modo que há sempre o silêncio acompanhando as palavras. (Idem)

A Carta 4 traz o silêncio local em sua constituição. O Educando Mo produtor do discurso que coloca os diversos pontos de lazer da comunidade, explicita os atrativos que percebe nela, mas silencia os problemas ambientais que também fazem parte da comunidade. Uma importante questão a ser considerada nesta análise é o fato de que todos os discursos são produzidos por sujeitos históricos, levando em conta os seres humanos na sua história. Por isso, trarei para a análise um pouco da história do sujeito deste discurso, o aluno Mo. Pretendo, desta forma, perceber o não dito, dentro do seu processo discursivo.

O Aluno Mo mora na comunidade há alguns anos, estuda na escola desde a sua primeira série, mas é comum a família solicitar transferência para escolas de outras comunidades, para alguns meses depois ele retornar para o bairro. Mo atua no movimento de tráfico de drogas. Na época da atividade, ele assumia a função de segurança do chefe do tráfico da comunidade. O tráfico de drogas, como já foi dito, assume um grande poder na comunidade, coordenando e participando de eventos e inúmeros assuntos concernentes aos moradores e instituições do bairro, como proteção para os filhos e para o comércio, ajuda na compra de matérias e alimentos, auxílio na construção de casas, intervenções nos conflitos familiares de membros da comunidade.

Assumir nos discursos a presença e a participação do tráfico é proibido. Os alunos são relutantes em discutir essa situação. São raros os momentos que eles comentam este assunto. Como coloca ORLANDI (2007, p. 83) “*é proibido dizer em certa conjuntura*”.

Na carta de Mo a ausência de características negativas da comunidade também faz parte do silêncio local. O aluno faz parte do movimento que controla o bairro. Assumir a presença de problemas assume também a necessidade de mudanças,

transformação que afetaria o funcionamento das relações de poder presentes no tráfico. Reclamar do lixo, do posto de saúde, do esgoto faz com que ele assuma a necessidade da presença e participação ativa dos órgãos públicos na solução das questões. Isto diminuiria o poder do movimento, que centraliza o poder no funcionamento da comunidade.

Além disso, na primeira atividade da pesquisa, quando o perfil dos alunos foi investigado, Mo respondeu que gostava de morar no bairro por ser respeitado. Fazer parte do movimento que gerencia o bairro dá acesso ao aluno ao poder. Resgato o que já foi exposto sobre as relações imaginárias de força que participam da constituição do discurso e logo, do sujeito. Na comunidade, ele assume uma função de importância, não é apenas um adolescente qualquer. O aluno Mo é bem vestido, possui acessórios de marca, tem várias namoradas, durante as aulas é uma voz de comando nos encaminhamentos das atividades.

Aproveito para questionar como seria se os moradores da comunidade tivessem tido acesso a melhores condições de vida, como educação, cultura, saneamento básico, alimentação, saúde, boa moradia entre outros, ao longo de sua história? E se as drogas fossem liberadas?²⁸ O tráfico de drogas assumiria o mesmo poder? Os adolescentes envolvidos com este movimento seriam a “elite” da comunidade?

A última carta (Carta 5) analisada traz elementos interessantes ao longo do texto. A aluna não apenas reconhece a problemática, mas também justifica, responsabilizando o poder público (prefeitura) pela situação. Outro diferencial, das outras cartas, é o fato da aluna assumir o local como periferia, além de associar este espaço como esquecido pelo órgão público. A carta também reflete sobre o perigo de viver em um ambiente que não possui saneamento básico e sofre com a violência, fazendo com que os moradores apresentem limitações para viver na comunidade.

Na carta, é possível perceber que a estudante Ka assume a função-autor, como o sujeito que produz o seu discurso no contexto sócio histórico e afetado pelas exigências da coerência. Mas, o que considero de grande importância quando o sujeito assume a função-autor é que ao mesmo tempo em que o sujeito reconhece a sua exterioridade à qual ele deve se referir, ele também remete a sua interioridade, construindo deste modo a sua identidade. Como ORLANDI (2007, p.76) explica: “*Não*

²⁸ Não gostaria de entrar nessa polêmica, “se” indica uma condição que não existe no local até o momento, mas o silêncio apontado parece estar implicado nessas ações ilícitas e no pouco poder que tem a escola perante tantas adversidades, como a pobreza, a violência, o tráfico de drogas...

basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto-sócio histórico social.”

A aluna Ka apresenta a comunidade, faz relações, representa através da linguagem suas vivências, observações e se posiciona. Esta autoria é a construção discursiva que deve ser buscada e incentivada nas escolas e não a repetição papagaio ou técnica que não contextualiza, somente repete algo significativo para o sujeito.

As cartas, desta forma, demonstraram que os alunos percebem a problemática ambiental da comunidade, mas na sua maioria, não o fazem criticamente. Os problemas são postos, mas, não são questionados, sendo assim de uma maneira despolitizada e parcial e ocorrendo, muitas vezes, uma repetição formal dos discursos presentes na mídia, sem apresentar uma noção da complexidade da situação. LIMA (2004) coloca que essa visão parcial e reducionista da realidade tende a favorecer uma compreensão não politizada e alienada dos problemas ambientais na medida em que oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão de suas múltiplas dimensões.

Os próximos materiais analisados foram os retratos da comunidade produzidos pelos alunos, através de desenhos. Procurei nesta análise buscar elementos que contribuíssem para uma leitura dos imaginários dos alunos sobre o bairro e que pudessem reforçar a discussão realizada através da análise das cartas.

4.1.2 Os desenhos

Os desenhos analisados também resultaram do passeio pelo bairro. Como já expus, solicitei que os alunos produzissem um retrato do bairro através de desenhos. A orientação foi a seguinte: *se vocês pudessem fotografar a comunidade, como seria esta foto?* Os objetivos da atividade foram o de incentivar a observação, o levantamento e o registro das problemáticas do bairro, assim como, estimular a construção de sentidos sobre a este local.

O autor Oliveira (2006) ao discutir sobre o desenho como um instrumento da linguagem, coloca que através deste instrumental os estudantes podem se manifestar, apresentando vínculos pessoais, valores, opiniões e a leitura que faz sobre as questões representadas.

A presença desta linguagem – do desenho – traz à escuta não somente os sentidos conceituais dos temas desenhados, mas também apresenta os vínculos pessoais, os engajamentos políticos, os valores afetivos do desenhista na obra, desenho, realizada. Ou seja, nos desenhos os alunos

apresentam a imagem mais inteira daquele tema, sem fazer recortes mais acadêmicos, o que ocorre quando a solicitação não é desenhar, mas sim escrever ou falar sobre o mesmo tema. (Oliveira, 2006, p. 10)

Acho importante considerar na fala de Oliveira (*Ibidem*) que a escrita não é, necessariamente, acadêmica, como diz o autor. Ela pode ser lúdica e criativa, dependendo da forma como ela é solicitada e possibilitada (CASSIANI & ALMEIDA, 2005).

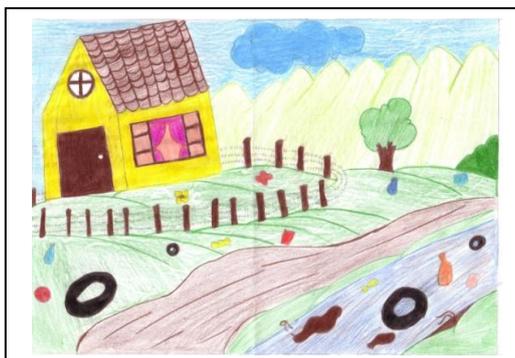
Esta atividade, além de encaminhar para a compreensão do imaginário dos alunos sobre a comunidade, gerou subsídios que direcionaram as atividades no processo de Educação Ambiental Crítica, e que estimularam a construção de novos sentidos sobre o bairro. Por isso, com este material foi realizada uma reflexão com todos os alunos, no intuito de instigar uma observação crítica sobre o ambiente em que vivem.

Os desenhos foram produzidos pelos estudantes em casa e socializados com a turma no terceiro encontro concernente a pesquisa.

Da mesma forma que utilizei alguns conceitos da Análise do Discurso, durante as análises das cartas, para compreender o imaginário dos alunos sobre o ambiente em que vivem, fiz uso deste instrumental para analisar os desenhos. É importante lembrar que o discurso pode se apresentar de forma verbal e não verbal, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias e desenhos) ou linguagem corporal (dança) (ORLANDI, 2001).

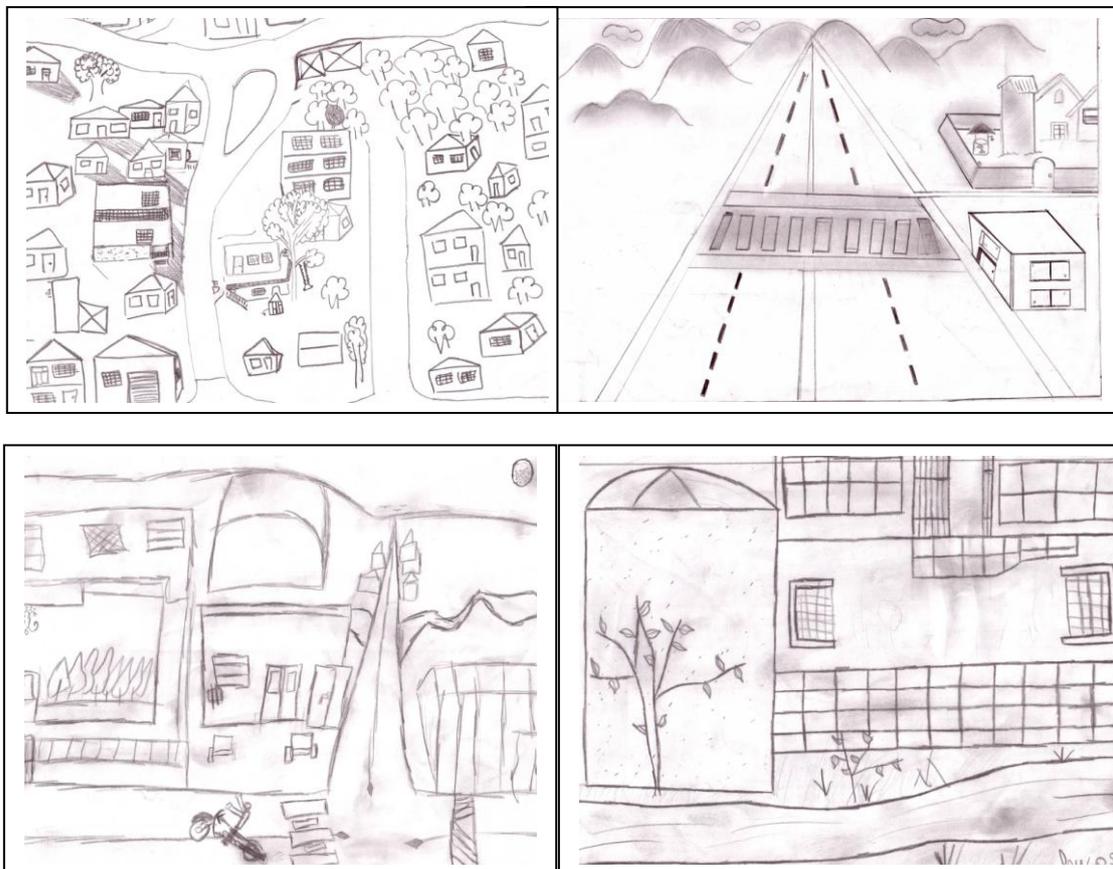
Foram 20 desenhos analisados sobre os sentidos que alunos apresentavam sobre o ambiente em que vivem. Durante as análises, busquei as condições de produção que encaminharam para a construção destas interpretações.

O primeiro desenho analisado é da estudante Ta. Neste desenho é possível visualizar a representação do lixo em um terreno e num rio. No entanto o diferencial desta produção é fato dele se estruturar de forma paisagística lúdica. A paisagem retratada é um ambiente que se assemelha a um espaço rural, com campos e montanhas, diferente da comunidade em que ela vive: uma periferia.



Uma interessante característica do desenho da estudante é a presença dos resíduos sólidos no primeiro plano da representação. Durante o passeio pela comunidade, como já foi relatado, foi observado muito lixo nas ruas e no rio, gerando discussões, como aquelas relatadas nas análises das cartas. A aluna representou sim um problema presente no bairro, mas o que chama atenção é espaço onde este lixo está presente. Este lugar não é a comunidade em que ela vive. Não é o local em que ela visualizou o lixo. O que condicionou esta representação? Uma das condições de produção deste discurso poder ter sido o mecanismo de antecipação. Ao se colocar no lugar da pesquisadora-professora, ela buscou representar, o que ela acreditou o que eu gostaria de ver, e neste caso, a grande quantidade de lixo observado no passeio. No entanto, questiono os sentidos que a aluna apresenta sobre a problemática do lixo. O lixo seria um problema para esta aluna? Até que ponto ela interpretava esta questão como um problema da comunidade?

Outros desenhos retrataram as ruas, os estabelecimentos, a escola, os morros do bairro de forma fiel, mapeando o ambiente, porém sem incluir nas imagens o lixo, a poluição do rio, as ruas com buracos e as casas precárias.



Ao analisar estes retratos busquei compreender os silêncios instaurados nestes discursos pelas ausências das problemáticas ambientais. Como diz ORLANDI (2007, p. 50) *“compreender o silêncio é explicitar o modo pelo qual ele significa.”* Do total de vinte, sete desenhos não representaram elementos tão visualizados na comunidade, como o lixo. O que este silêncio significa?

Vejo estas ausências como a negação do problema ou até mesmo a configuração da presença maciça do lixo como uma das características do bairro. O lixo está lá, nas ruas, nos terrenos, nos rios, nos quintais das casas, mas ele não é percebido por estes estudantes e, conseqüentemente, não é denotado como um problema.

O lixo faz parte da identidade da comunidade, como se ele fosse uma das características que a identificasse. Resgato mais uma vez os dizeres da aluna Ta que ao ser questionada sobre a presença do lixo na comunidade respondeu: *“passa na TV sobre o lixo o tempo todo, todo mundo sabe, a gente é porco. Tem preguiça, nem liga!”*.

Em contrapartida, 11 desenhos representaram a comunidade, mostrando a suas ruas, estabelecimentos, casas e incluindo o lixo, o esgoto não canalizado, as ruas com buracos.

O desenho abaixo foi produzido pelo aluno Ed. Ele mostrou uma das partes mais precárias da comunidade. Este é um córrego, em estado crítico, que atravessa uma área com muitas casas. Diversas residências despejam o seu esgoto neste curso d'água, assim como depositam o seu lixo. O acesso é feito através de ruelas e escadarias. O Ed ao falar do seu desenho colocou: *“Eu morava aí antes de ir para as casinhas. O pior de tudo é quando chove muito: a casa fica toda alagada. O lixo entra e o esgoto também. Fica fedendo um mês.”*



O córrego representado foi o mesmo em que a aluna Vi pediu para fotografar durante a saída. No entanto, os alunos não reconhecem este local como um córrego, mas como valas de esgoto: “*Fotografa aquela vala professora, olha a quantidade de lixo*”(Caderno de Campo).

Foi neste local que também fomos “convidados” a nos retirar como foi relatado no caderno de campo:

“Os alunos mostraram um córrego (que eles chamam de vala) cheio de lixo. As casas eram construídas bem ao lado dele e dava para ver o esgoto saindo para o córrego. Só dava para chegar nessas casas passando por ruelas. A Ed disse que às vezes ali chegava a inundar. Dentro de uma casa três garotos nos observando. O LN foi cumprimentá-los percebi que falavam da gente. Alguns alunos não queriam ir lá. Fiquei receosa, era uma área meio escondida. Falei para voltarmos. Quando eu vi os garotos saíram da casa, o LN disse que eles iriam nos acompanhar até a saída. Percebi que não éramos bem vindos ali. Ficaram nos olhando sério. Quando nos afastamos da casa. Eles entraram novamente.” (Anexo1 Caderno de campo)

Nesta situação é possível perceber novamente como as relações de poder interferem nos encaminhamentos da comunidade. Já comentei que o tráfico de drogas está presente fortemente no bairro. O chefe do morro possui poderes para controlar não apenas o tráfico, mas as relações familiares, o comércio e até mesmo as atividades escolares, já que, como já foi relatado recebemos a mensagem de não irmos até a nascente do rio. Durante a saída pelo bairro, os alunos me mostraram a casa do chefe do morro.

No alto do morro os alunos mostraram a casa do “Chefe do Morro”. A casa era bem grande, mas toda protegida com muros bem altos, não dava para ver nenhuma janela. Alguns falavam para o U “te esconde” e ele dizia “vamos passar rápido Prof. Aqui eu não posso vacilar”. Percebi que todos sabiam quem morava ali. Mas, tirando a reação do U, o clima era tranquilo. Perguntei se conheciam o chefe: O D falou que todo mundo conhecia e que o cara era “gente boa”, que só tinha que cuidar para não “vacilar”. (Anexo 1, Caderno de Campo)

Trago este relato, pois, como já foi mostrado nas análises das cartas, o imaginário dos alunos a respeito da sua comunidade é constituído pela a sua história, uma das condições de produção de discurso. Estas relações de força fazem parte da forma que os sujeitos se relacionam com ambiente em que vivem. O “chefe do morro” interfere na comunidade de uma forma incisiva, controlando os acontecimentos. A coleta de lixo não chega nestas ruelas. O lixo deve ser depositado na rua principal. Durante a saída fomos inibidos de visitar uma região da comunidade, por ela ser

controlada pelo tráfico. Os alunos são moradores, estudam na escola do bairro. Como os funcionários da limpeza seriam recebidos neste espaço? Os funcionários aceitariam trabalhar neste ambiente? Não coloco aqui a culpa do descaso das entidades públicas, com a comunidade, no movimento de tráfico de drogas. Mas, trago exemplos de que o poder deste movimento também influencia nesta relação.

Atrás da escola existe um rio que também era reconhecido pelos alunos como uma vala de esgoto. Ao buscar diferentes pesquisas, realizadas na comunidade, descobri que na verdade, este curso de água é o Rio Daniela. Durante a caminhada pelo bairro, fomos observar o rio e contei esta informação para os alunos. Eles ficaram surpresos, achavam que era mais uma vala de esgoto. No outro dia, quando os alunos comentaram sobre isto com o professor de matemática, o professor relatou que antigamente, os moradores tomavam banho neste rio. Isto gerou inúmeros comentários no outro encontro. O rio foi canalizado em decorrência das inúmeras enchentes que ocorreram no bairro, assim ele perdeu suas características naturais.

Vários desenhos representaram o rio Daniela. O desenho da estudante Su retratou o rio no local em que paramos para observá-lo. O desenho continha o lixo no rio, encontrado em todo o seu percurso.



Já no desenho do aluno U, a parte do rio ilustrada é a que passa atrás da escola. Uma característica perceptível é a ausência de resíduos sólidos no rio.



Outros desenhos como os das alunas Ka e Ev representaram o cenário em que paramos para conversar sobre o que estávamos vendo durante a saída pelo bairro. O terreno onde a árvore está localizada possuía muito lixo ao seu redor.



Os desenhos foram socializados com todos os alunos com o intuito de incentivar uma análise crítica a respeito do bairro. Durante este momento, registrei algumas falas a respeito das ilustrações dos alunos, como relata o caderno de campo:

“Pedi que eles olhassem os desenhos e buscassem semelhanças e diferenças entre eles. Surgiram vários comentários sobre os desenhos mais bonitos, os que estavam pintados. Pedi que observassem os desenhos como se fosse uma mensagem, eles deveriam ler o que o colega estava dizendo através daquelas imagens:

- *Ele está mostrando o lixo e o esgoto (Lu)*
- *Ele mostra a escola e o campinho (Mo)*
- *Mostra o morro e as ruas pequenas. (Su)*
- *A maioria mostra o lixo nas ruas. (Ka)*
- *Mas tem um monte de desenho que não mostra o lixo. (Ed)*
- *Mostra a vala que é um rio cheio de lixo. (Di)*
- *Achei a minha casa no desenho dele. (U)”* (Caderno de campo, Anexo 1)

Nestas falas foi possível perceber que alguns dos alunos identificaram o lixo e o esgoto não canalizado, nos desenhos, assim como indicaram a presença do rio Daniela,

resgatando uma informação levantada durante o passeio, sobre o fato da vala presente atrás da escola ser um rio, o que surpreendeu os alunos. Reconhecer este curso de água como um rio e não como uma vala de esgoto ampliou a visão problemática ambiental do bairro, como demonstra a fala do estudante Di: *Mostra (o desenho) a vala que é um rio cheio de lixo*. Depositar o lixo no rio pareceu ser mais grave do que jogar o lixo no esgoto.

O saneamento básico precário é reconhecido no ambiente em que vivem, no entanto, foram poucos os questionamentos sobre esta situação. Os desenhos mostraram o lixo ao redor da árvore em que paramos para conversar, assim como os desenhos que representaram o local em que paramos para observar o rio Daniela. Mesmo que isso possa ser fruto do mecanismo de antecipação, já que foram os locais em que fiz questão incluir no roteiro da saída de campo e encaminhar uma discussão sobre o que estávamos observando, os estudantes buscaram representar os momentos em que ocorreu uma discussão sobre o que estávamos vendo.

Dessa forma, trago a possibilidade da saída pelo bairro ter gerado uma ampliação dos sentidos sobre o ambiente em que eles vivem, ao perceberem aquelas situações como situações-problema.

Os silêncios, lidos nas cartas e desenhos dos alunos, em alguns casos, demonstraram a não compreensão do lixo como um problema, mas como se a presença do lixo fosse uma das características da comunidade. Os estudantes percebiam o lixo pela comunidade, no entanto, os resíduos sólidos apenas estavam lá, como se esta situação fosse natural.

A saída de campo trouxe questionamentos, desestabilizando esta concepção: porque tanto lixo nas ruas? Como e por que ele está em todos nos locais da comunidade? Este momento propiciou alcançar, desta forma, uma das pretensões da Educação Ambiental Crítica (CARVALHO, 2004): a problematização através de experiências e repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados sobre a realidade.

Como explica DELIZOICOV (1983) a problematização confronta o educando com situações cotidianas desestabilizando seu conhecimento anterior e abrindo brechas para que o faça sentir falta do que ele ainda não sabe. Assim, a problematização atua de forma que o aluno passe a considerar que o seu contexto de vida pode ser apreendido e modificado.

No mesmo dia em que os desenhos foram analisados pelos estudantes, questionei as causas que eles davam para o lixo encontrado nas ruas e terrenos:

- *Os moradores são porcos eles sabem que não é para jogar lixo na rua, mas jogam* (Ta)
- *A Pró-Activa (empresa que coleta o lixo em São José) quando vai pegar o lixo se cai no chão eles não recolhem.* (D)
- *Se é lixo pesado tipo, madeira e coisa velha, eles (Pró-Activa) não recolhem, aí tem que colocar no terreno baldio e às vezes o catador pega.* (Ar)
- *Até os policiais jogam a marmita no terreno baldio e lá passa o caminhão.* (Lu)
- *Às vezes é mais fácil colocar no terreno do que levar onde o caminhão pega o lixo.* (U)

Uma das colocações que chamou a minha atenção é foi a do estudante Lu (*Até os policiais jogam a marmita no terreno baldio e lá passa o caminhão*). Neste relato o estudante se refere a um terreno baldio ao lado do posto policial. Durante a saída os alunos mostraram o terreno com inúmeras embalagens de alumínio jogadas no chão. O estudante Lu ao mencionar que **até** os policiais jogam lixo nos terrenos, traz a força que a imagem tem na formação do dizer. Como explica ORLANDI (2007) o imaginário é baseado no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas por relações de poder. Neste caso, o estudante Lu traz a imagem de que a polícia deveria apresentar uma conduta “correta” também nas relações com o ambiente.

Outra discussão interessante que surgiu durante o encontro que analisávamos os desenhos foi sobre a violência na comunidade.

- *A violência é culpa dos traficantes e da falta de policia.* (U)
- *Mas é culpa também de quem consome droga, se ninguém consumisse não teria traficante, que nem mostrou no filme que a Professora A (professora de história) mostrou* (Tropa de Elite). (Ed) (Grifo meu)
- *Mas tem também por causa da bebida, quem bebe sempre briga* (Su)
- *E tem os caras que metem banca, só para se achar.* (Le)
- *Mas as meninas gostam de traficante* (Ka)
- *Quem namora bandido apanha.* (Pa)
- *Quem vira bandido morre cedo.* (Ed)

Durante a saída de campo, produções das cartas e análise dos desenhos a violência presente na comunidade, vivenciada pelos estudantes, sempre surgiu nos discursos dos alunos. O trecho de um destes momentos relata a busca pela culpa da violência. O tráfico de drogas e o ineficiente policiamento são apontados por um dos alunos. Em resposta a esta argumentação o estudante Ed também responsabiliza o consumidor da droga, relacionando esta situação com o filme *Tropa de Elite*, assistido na disciplina de história. Através desta produção discursiva é possível compreender o papel da memória, como uma das condições de produção do discurso. Como explica ORLANDI (2007) e ZIMMERMANN (2008) os discursos são produzidos num espaço/tempo e se relacionam com outros discursos produzidos em outros espaços/tempos, determinados social e historicamente. Assim, o saber discursivo o que se foi constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres só se tornou possível de formulação pela existência da memória.

(...) alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. (ORLANDI, 2007, p.32).

Considero de extrema importância trazer esta discussão sobre a violência, pois concordo com GUIMARÃES (2004) a respeito da relação da violência com a problemática ambiental.

A violência sinaliza para a perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas; uma crise civilizatória. (p. 26)

Os estudantes vivenciam a violência diariamente em suas relações familiares, na escola e nas ruas, acho importante esclarecer que também considero como violência a fome enfrentada por estes estudantes, a dificuldade deles acessarem tratamentos de saúde, a falta de vestimentas, assim como todos os outros direitos negados pela sociedade.

Por isso, a violência também é uma das condições de produção de discurso, por ser o contexto imediato destes sujeitos. Ela faz parte da história dos alunos e constituem

também a memória discursiva, atuando na formação da identidade dos sujeitos e suas relações com mundo.

Nesta primeira etapa da pesquisa, as análises dos desenhos e das cartas buscaram compreender o imaginário dos alunos a respeito do ambiente em que eles vivem. Esta etapa trouxe informações relevantes para os encaminhamentos das demais atividades do processo de Educação Ambiental Crítica.

Através destas primeiras análises foi possível verificar nos discursos dos alunos a reprodução de discursos presentes nos artefatos midiáticos de e sobre a Educação Ambiental. ORLANDI (1996) coloca que os discursos, da Educação Ambiental, presentes em diferentes materiais assumem muitas vezes uma postura não politizada, imediatista e catastrófica. A problemática ambiental pode até mesmo ser notada, mas não é questionada ou é vista de uma forma fatalista (“*a gente é assim...*”).

A forma não politizada com que os estudantes lidam com a sua realidade ambiental, também está ligada principalmente com a não compreensão e prática dos seus direitos e deveres, já que considero que ação é uma questão política que não se esgota no imediatismo.

Outra conclusão extraída através das análises das cartas e desenhos é a compreensão do meio ambiente de uma forma utilitarista (“*temos que preservar porque a natureza nos dá alimento e oxigênio*”). Estes discursos fazem parte da memória discursiva, resultantes da história dos sujeitos e da sociedade.

A violência, que faz parte da história de vida dos estudantes, se configurou como uma das condições de produção dos discursos e conseqüentemente dos sentidos que os alunos possuem sobre o seu ambiente, já que ela influencia na forma como os estudantes se relacionam com o mundo.

As atividades e discussões da segunda etapa da pesquisa foram mediadas a partir destas conclusões. As próximas análises foram feitas utilizando duas produções dos alunos, construídas ao longo do processo de Educação Ambiental Crítica e serão apresentadas a seguir.

4.2 Segunda etapa – construindo a criticidade através da ampliação dos sentidos.

Esta pesquisa, ao ter como questão central “que caminhos para a constituição de autonomia e formação de cidadania podem ser construídos com alunos do ensino fundamental, em experiências de EAC?”, investigou alguns aspectos das condições de produção do imaginário de estudantes sobre o ambiente em que vivem, através de discursos construídos em um processo de Educação Ambiental Crítica.

Este processo foi organizado em duas etapas: na primeira busquei compreender o imaginário dos estudantes a respeito do seu ambiente antes de se realizar uma intervenção, com o objetivo de alcançar uma ampliação dos sentidos sobre a problemática ambiental da comunidade. Já a segunda etapa consistiu em investigar neste processo educativo, as condições de produção do imaginário dos alunos que remeteram a criticidade sobre a sua realidade ambiental.

Nesta segunda etapa das análises foram utilizados dois tipos de produções dos alunos para a realização das análises: livros produzidos pelos alunos sobre a comunidade, baseado nas discussões ocorridas ao longo do processo, e e-mails enviados pelos estudantes ao prefeito do município de São José.

Assim como nas análises das cartas e desenhos, as análises dos livros e e-mails foram realizadas, utilizando também os registros do caderno de campo, que contribuíram para a compreensão das condições de produção dos discursos.

4.2.1 “Um livro sobre a gente?”

Após conhecer a leitura que os alunos realizavam do bairro, propus atividades que encaminhassem para uma reflexão a respeito das problemáticas ambientais da comunidade.

Como explica GUIMARÃES (2004), o posicionamento crítico da Educação Ambiental Crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. Paulo Freire, uma das referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira insiste, em toda sua obra, na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história. Freire aponta o diálogo e a problematização como elementos centrais no processo educativo (FREIRE, 2002, p. 55):

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Diante deste referencial, procurei nas propostas aplicadas com os estudantes dialogar e problematizar a realidade ambiental da comunidade. As atividades além de investigar o ambiente em que vivem os estudantes, tornaram-se o centro das discussões.

Inicialmente foi proposta a construção e a aplicação de entrevistas destinadas aos moradores e trabalhadores dos estabelecimentos do bairro. Esta atividade tinha como objetivos:

- Perceber a complexidade das problemáticas do bairro e assim estimular um olhar crítico reflexivo sobre estas situações
- Elaborar uma ferramenta que atente os educandos sobre as relações dos moradores com o ambiente em que vivem.
- Possibilitar a ampliação dos sentidos sobre a realidade sócio-ambiental.

A elaboração das questões que constituíram a entrevista iniciou o processo de reflexão e diálogo. Os estudantes necessitaram refletir sobre o seu ambiente e questionar os moradores sobre as situações da comunidade. Já nas análises das respostas dos moradores, os estudantes discutiram sobre as responsabilidades individuais e sociais dos problemas sócio ambientais. Além disso, a discussão²⁹ possibilitou ampliar e problematizar os sentidos sobre a realidade do bairro e incentivou ações e posturas para a transformação da realidade.

Estes momentos foram seqüenciados pela escrita de um livro de memórias sobre os encontros e as conclusões construídas ao longo das atividades. Esta proposta possibilitou posicionamentos dos sujeitos dentro deste contexto.

²⁹ O relato dessas discussões pode ser encontrado no Diário de Campo em anexo.

Foram produzidos cinco livros, mas selecionei para as análises apenas quatro. Os livros escolhidos foram aqueles elaborados pelos mesmos estudantes que escreveram as cartas, analisadas na primeira etapa pesquisa. Desta forma, foi possível buscar as ampliações de sentidos, ao compreender os imaginários dos alunos.

Livro 1

Jardim Zanellato: o nosso bairro

O Nosso bairro

O Nosso bairro antigamente era uma comunidade boa, mas na época não existia o que existe hoje. Hoje temos crianças e adolescentes na vida do crime, muitos desses jovens entram na vida do crime aos 11,12 e 13 anos de idade.

Mas a intenção deles com isso é ter um alimento em casa, viver em boas condições, com isso pensam que garantem o futuro,mas na verdade isso não leva a nada.

Existem poucas áreas de lazer para as crianças terem o que fazer no período em que não estão na escola.

Os moradores reclamam da falta de água, de uma área de lazer para os seus filhos, da falta de policiamento que ao invés de nos proteger nos deixa desprotegido e com medo.

Eles acham suficiente os dias de coleta de lixo, que são três por semana, mas tem muito lixo nas ruas.

Nem todos os moradores brigam, Muitos são humildes e unidos.

O Lixo e o esgoto

O lixo na nossa comunidade é que mais se vê. Pois ninguém respeita o meio ambiente, tem lixo em terrenos baldios, nas ruas, nos rios e nos esgotos. Por causa desse lixo quando chove os esgotos entopem, ocorrendo enchentes e por causa dessas enchentes várias pessoas ficam sem casas. Quando chove é comum ocorrer deslizamentos.

Queria que fosse diferente...

O modo que a prefeitura trata a nossa comunidade. Merecemos mais valor e mais atenção. São muito precárias as reformas dos ambientes públicos. Sabemos que temos que guardar o lixo no lugar certo e não deixar nas ruas e nos terrenos, mas a prefeitura também deveria colocar garis para limpar as ruas como eles fazem nos outros bairros. Também temos esse direito. Mas aí tem que fazer uma campanha para todo mundo deixar o lixo onde o caminhão pega e os garis do caminhão tem que juntar o lixo se cair no chão.

Aqui deveria também ter a coleta do esgoto. Aí o rio Daniela não ficaria poluído e não teria tanto rato e barata e não teria cheiro ruim. Tem dias que não dá para comer de tanto cheiro (quando chove).

O posto de saúde também não funciona direito. A gente sabe que não é só aqui, mas aqui é muito ruim. Sempre tá faltando alguma coisa. Tem dia que nem camisinha tem, aí reclamam que pobre tem muito filho. Mas o governo tem que fazer a parte dele.

São poucas as opções de trabalho e quem precisa do transporte coletivo é prejudicado pelas greves e poucos horários. Tem muito desempregado.

Aqui também só tem escola até a oitava. Depois tem que estudar longe. Ai tem gente que para de estudar e depois fica sem emprego. Tem que ter mais escola e creche.

A polícia deveria colocar mais policiais trabalhando nas ruas e tratar os moradores com respeito. Tem gente boa aqui, nem todo mundo é bandido. Se tivesse mais

oportunidade de estudar, teria mais trabalho e as pessoas não sofreriam tanto. Muita gente entra no tráfico porque é difícil conseguir um bom emprego. E tem que prender também quem vem comprar, falam que na periferia só tem crime, mas os ricos vêm aqui comprar droga e aí o crime aumenta.

Queríamos que tivessem mais projetos, aí não teria tanto jovem na rua pensando bobagem e entrando para o crime. Eles estudariam e aprenderiam uma profissão.

A prefeitura também precisa vir e arrumar as ruas. Aqui é o lugar com mais buracos por metro quadrado. Sempre tem carro, gente, bicicleta e cachorro caindo nesses buracos.

Por mais que existam os problemas, ainda existe orgulho dos moradores.

Jardim Zanelatto 100% paz

Estudantes: Ma, Ka, Ta, Su e Pa

Livro 2

Trabalho de Ciências

Nosso bairro é formado de pessoas iguais, quis dizer que ninguém é melhor do que ninguém.

Muitas pessoas do nosso bairro são um pouco mais pobres, mas nada que tire a alegria do nosso povo.

Nós temos que cuidar dele cada dia que passa para que no futuro seja mais bom do que já é. Os moradores ajudam muito para que tenhamos sempre um bom bairro. Todos ajudam com o combate ao crime, o nosso bairro tem um pouco de violência, mas nada que tire a fé dos moradores de que um dia tudo vai mudar.

Muitos dos nossos moradores são solidários, pois ajudam os mais necessitados do bairro.

Somos moradores que trabalham cada vez mais para melhorar o nosso bairro. O nosso bairro tem problemas como qualquer outro.

No nosso bairro temos coleta semanal de lixo, mas há pessoas desonestas que jogam lixo nos terrenos baldios e nas ruas.

No bairro tem um rio chamado Daniela. Mas o homem conseguiu transformar um belo rio em uma vala que leva o lixo e as necessidades das pessoas para a praia (Praia do cagão).

Nós queríamos que mudassem no nosso bairro alguns pontos como a violência, os vândalos que destroem o ponto de ônibus, telefones públicos e etc. Mas a polícia não ajuda em nada. Tem que conversar e educar aqui mesmo.

Estudantes: Mo e Al

Livro 3

Nossa comunidade. Nosso Viver

Este livro é a história do Jardim Zanelatto e dos seus moradores (da gente). O meu bairro é um lugar diferente de todos. Há cada figura engraçada, só vendo. Eu gosto de viver aqui. É um lugar onde o pessoal se respeita, apesar de ter lixo nas ruas, ruas sem calçamento, e assim por diante.

Os moradores precisam de algo que os motive para uma vida melhor.

Os meus vizinhos são assim: legais, engraçados e doidos

Mas também são assim: não pensam no amanhã e na vida que eles gostariam de ter. Há esgoto em todos os lugares, até nos mais distantes, lixo claro que tem é só andar nas ruas que acha um monte. Muitos terrenos não são cuidados, e a prefeitura

nem liga e ela diz que a culpa é dos moradores, é claro que também é mas se não tem coleta de lixo em todas as ruas, só nas de baixo, onde é que eles vão colocar o lixo. E aqui também não tem gari, parece até que a gente não merece.

Queria que fosse diferente: menos poluição sonora, menos poluição nas ruas e nos rios, menos bagunça, menos violência (aqui tem cada maluco) e melhor atendimento no posto de saúde.

Eu acho que é só, mas o que tem na comunidade hoje é consequência do que eles plantaram lá trás no passado. Mas onde eu moro é um lugar bom. O que precisamos é de um bom investimento da prefeitura e o respeito e a consideração de toda a comunidade com o seu espaço. Por que será que tem enchentes ciclones e outras é porque não cuidaram do seu espaço em que vivem, poluindo e desrespeitando o meio ambiente, só querem saber de curtir a vida e deixar o que importa para trás.

Estudantes: Ar, Sa, Ma, E, Di, e Be.

Livro 4

O Bairro Jardim Zanellato

O Nosso bairro é um bairro onde as pessoas quase não cuidam do lixo.

Em vez de separarem o lixo para o caminhão pegar as pessoas preferem jogar nos terrenos baldios e queimam sem saber os danos que causa ao meio ambiente e depois vem as consequências, enchentes, poluição da água e do ar.

Os moradores não ligam para as consequências. Não adianta apenas reclamar para Prefeitura. Mesmo se tivesse coleta em todos os lugares se os moradores não colocarem o lixo no lugar certo não vai adiantar. A prefeitura e a gente tem que se responsabilizar.

Os alunos do Colégio saíram para uma pesquisa e descobriram que 90% das pessoas não separam o lixo para os catadores (aqui não passa o caminhão do reciclável). Também encontramos no morro canos furados e esgoto a céu aberto.

Queria que não houvesse poluição e as pessoas se conscientizassem com a situação e fizessem (os moradores e a prefeitura) um mutirão para limpar o bairro e ensinar as pessoas a não sujar mais as ruas.

Precisamos fazer com que os esgotos sejam tratados, que não tivesse lixo nas ruas, o atendimento no posto de saúde fosse mais eficiente, que o rio Daniela fosse tratado e que o ginásio fosse bem ordenado, de graça e com um piso melhor.

Seu prefeito, vereadores, seu governador e Lula tem que fazer mais pela periferia. A gente merece mais cuidado, somos gente como os ricos e temos os mesmos direitos que eles. Nossos pais votaram em vocês e vocês prometeram melhoras.

Este livro é dedicado aos moradores do Jardim Zanellato.

Nunca se esqueça: o passado altera o futuro e se poluíres e estragares agora a natureza te devolverá em dobro o que você fez para ela.

Ai vai um recado que só dura um segundo: quem não respeitar o Jardim Zanellato não tem lugar neste mundo

Estudantes: Mi, Já, Fa, **Ad, e Éd**

Recordo que ao buscar compreender o imaginário dos estudantes estou me referindo a compreender a ideologia dos sujeitos e como explica ALTHUSSER (1992), a ideologia tem existência material, e é nessa existência material que deve ser estudada, e não como meras idéias. Segundo o filósofo:

[...] trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição (p. 08).

De acordo com ALTHUSSER, a sujeição não está presente apenas nas idéias, porém existe num conjunto de práticas, de rituais que se encontram em um conjunto de instituições concretas. Desta forma, a ideologia não é produto do pensamento das pessoas: é a própria existência material definindo o que as pessoas pensam e incorporando-se na nossa sociedade. Por isso, a construção de novos sentidos sobre o ambiente remete à uma nova relação que os sujeito terá com o mundo.

Os livros produzidos constituem discursos construídos, tendo como uma das condições de produção as discussões realizadas no processo de Educação Ambiental Crítica.

O Livro número 1 é iniciado relatando como era o bairro antigamente. Os estudantes não delimitam o termo antigamente, ficando a critério de leitor conceituar esse termo.

O Nosso bairro antigamente era uma comunidade boa, mas na época não existia o que existe hoje. Hoje temos crianças e adolescentes na vida do crime, muitos desses jovens entram na vida do crime aos 11,12 e 13 anos de idade .(Grifo meu)

Durante a análise das entrevistas a estudante Ka apresentou algumas entrevistas realizadas com moradores idosos do bairro. Como relata o diário de campo:

Os idosos relataram que antigamente era um bairro: mais calmo, mais seguro, mais bonito, com pouco comércio, tinha mais verde, tinham poucos moradores. Os alunos comentaram que eles não concordavam que era mais calmo que antes era bem mais violento (há dois anos atrás ocorreu uma ofensiva da polícia nos morros do bairro, que gerou a prisão de traficantes e várias quadrilhas que viviam no bairro). Antes disso era comum ver os traficantes andando armados pelas ruas, assim como ter tiroteios, depois destas ofensivas, segundo os estudantes, o numero de assassinatos e roubos diminuíram bastante. É interessante esta concepção de tempo, que eles possuem.

Esta produção discursiva, que iniciou o livro, pode ser considerada como um dos efeitos do interdiscurso. Como explica ORLANDI (2007) o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, é preciso que o dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória

para que possa fazer sentido em minhas palavras. O interessante é que a estudante Ka participou tanto na elaboração do livro quanto da entrevista destinada aos idosos. Ela assume o discurso como seu, como se ela fosse a origem do que diz. Outro aspecto a ser observado é na discussão sobre esta afirmação dos idosos, não houve concordância com relação ao fato de o passado ser menos violento. Este posicionamento pode ser justificado pela leitura que os sujeitos possuem sobre o termo passado. O passado é considerado por eles o que eles vivenciaram, que significa apenas alguns anos atrás. Já os idosos se remeteram ao passado vivido por eles há décadas atrás. Estas leituras estão relacionadas a história vivida pelas sujeitos, uma das condições de produção do discurso.

Chamo atenção para os seguintes trechos que também se referem ao passado, os dois primeiros fragmentos, produtos do livro 3 e o terceiro do livro 4:

“Eu acho que é só, mas o que tem na comunidade hoje é consequência do que eles plantaram lá trás no passado”.

“O que precisamos é de um bom investimento da prefeitura e o respeito e a consideração de toda a comunidade com o seu espaço. Por que será que tem enchentes e ciclones e outras? É porque não cuidaram do espaço em que vivem, poluindo e desrespeitando o meio ambiente, só querem saber de curtir a vida e deixar o que impor ta para trás.”

“[...] o passado altera o futuro e se poluíres e estragares agora a natureza te devolverá em dobro o que você fez para ela.”

Os três trechos trazem a mensagem que as ações do passado resultam nas situações vivenciadas no presente. Estes discursos remetem aos diversos produtos midiáticos que abordam as questões ambientais. Cito como exemplo a propaganda TV produzida pela WWF, em formato de desenho animado, em que o corte de uma árvore gerou um “efeito dominó”, resultando em catástrofes como tsunamis e inundações, finalizando com a queda de outra árvore sobre o personagem inicial, que cortou a árvore. O vídeo finaliza com os seguintes dizeres: “Uma hora vai voltar para você. Conserve o seu Planeta. Ainda dá tempo.” Utilizando esta propaganda como exemplo, retomo o artigo de ORLANDI (1996) que ao analisar os materiais impressos, que circulam na mídia, destinados a Educação Ambiental, concluiu que a maior parte deles assume uma postura catastrófica e de culpabilização.

Este discurso comportamentalista se inscreve nos discursos dos sujeitos através do interdiscurso e constrói sentidos que sinalizam para uma responsabilidade humana, que é demonstrada através do imediatismo. ORLANDI (1996) alerta que estes discursos

levam à rejeição, pois desloca toda a responsabilidade do aqui e agora para o ser humano, o que pode causar uma aversão, um amedrontamento e uma possível sensação de incapacidade.

A autora GUIDO (2006), ao realizar uma análise sobre como são tratadas as questões ambientais na televisão, coloca que muitas vezes a veiculação destas questões se faz com recurso à “espetacularização” da natureza e de sua degradação, própria da globalização que se encarrega de disseminar o “medo ecológico”. A estudiosa atenta que esta forma utilizada pela mídia, de sensibilizar os seus espectadores para as questões ambientais, pode gerar o sentido de que a natureza para ser preservada necessita ser intocada.

A sensibilização dos indivíduos para as questões ambientais acontece de duas maneiras distintas: de um lado, por meio do medo de uma suposta revolta da natureza através das catástrofes ambientais e, de outro, a ênfase nas belezas da natureza intocada. Ao trabalhar com os dois extremos, a culpa da devastação da natureza recai sobre o homem, que destrói, que degrada, que polui a natureza, o que justifica a importância da ausência do homem para que a natureza seja preservada. A intocabilidade passa a ser considerada um padrão valorativo da natureza. (GUIDO, 2006, p.1)

Os livros se diferenciaram das cartas, analisadas na primeira etapa, por terem questionamentos, argumentos e críticas. As cartas em sua maioria, como já foi discutido, apresentaram as problemáticas ambientais, mas pararam por aí, com uma postura acrítica e despolitizada.

Alguns trechos dos livros trazem relações e questões interessantes, trazendo concepções de direitos e deveres, ausentes nas cartas. O livro 1 apresenta os seguintes dizeres:

*“Sabemos que **temos** que guardar o lixo no lugar certo e não deixar nas ruas e nos terrenos, mas a prefeitura também deveria colocar garis para limpar as ruas como eles fazem nos outros bairros. Também **temos esse direito**. Mas aí tem **que fazer uma campanha para todo mundo** deixar o lixo onde o caminhão pega e os garis do caminhão tem que juntar o lixo se cair no chão.”*

A palavra temos remete em reconhecer os deveres dos moradores, ao mesmo tempo em que também surge o termo direito, ao reivindicar um serviço público oferecido em diversos outros bairros. Segundo LIMA (2004) a tomada de consciência dos sujeitos sobre os seus direitos e deveres é fruto do trabalho da EAC, que ao ser pautada na dialogicidade e problematização, estabelece os vínculos entre os impactos socioambientais, seus processos de formação e agentes causais: o direito a um ambiente

saudável, os direitos e deveres de cidadania e as possíveis respostas individuais e coletivas visando a superação dos problemas analisados.

O livro 4 também abordou as responsabilidades dos cidadãos (moradores do bairro) e do poder público, apontando os direitos e deveres de cada um.

“Os moradores não ligam para as conseqüências. Não adianta apenas reclamar para Prefeitura. Mesmo se tivesse coleta (de lixo) em todos os lugares, se os moradores não colocarem o lixo no lugar certo não vai adiantar. A prefeitura e a gente têm que se responsabilizar.”

Retomo as considerações de ORLANDI (1996), que enfatiza a necessidade da Educação Ambiental atuar de forma politizada, pautada na cidadania, sendo que a postura cidadã está vinculada a compreensão e aplicação dos direitos e deveres dos sujeitos.

Neste processo de escrita também foi possível perceber o mecanismo de repetição, constituindo o discurso. A análise dos seguintes trechos dos livros associados à um recorte do caderno de campo, que relata a discussão realizada durante o processo de Educação Ambiental Crítica, demonstra este acontecimento da linguagem:

Em vez de separarem o lixo para o caminhão pegar as pessoas preferem jogar nos terrenos baldios e queimam sem saber os danos que causam ao meio ambiente e depois vem as conseqüências, enchentes, poluição da água e do ar.
(Livro 4)

[...] tem que fazer uma campanha para todo mundo deixar o lixo onde o caminhão pega e os garis do caminhão tem que juntar o lixo se cair no chão.
(Livro 1)

Um fragmento do Caderno de Campo da pesquisa relata o momento em que foram abordadas estas questões relativas as formas de tratar o lixo:

O Mo perguntou por que não podia queimar o lixo ou enterrar, já que seria mais fácil. Expliquei sobre os problemas destas duas formas de gestão do lixo, assim como o que é feito com lixo coletado pela Pró-Activa. O Di reclamou, mais uma vez, que quando o lixo é coletado, se algum cair no chão os funcionários da Pró-activa não recolhem. A Ta falou que os funcionários devem pensar que a rua é toda suja, por isso não teria porque recolher.

O mecanismo de repetição que constituiu a maior parte dos discursos dos livros é a repetição histórica, em que ocorre a incorporação de sentidos próprios dos estudantes à memória constitutiva, ou seja, o aluno assume o discurso. ORLANDI (1996) associa a aprendizagem aos diferentes tipos de repetição e a repetição histórica é

o momento em que o estudante se assume autor. Em ORLANDI (2001, p. 9), a autora explica que "*é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)*".

Na produção dos livros, a formulação, mencionada por ORLANDI (2001), é feita pela colocação do discurso em texto, a textualização. A escrita engloba interesses, expectativas, histórias de vida dos sujeitos autores, suas construções de sentidos e como atividade possibilita ir além da aprendizagem dos conhecimentos científicos (CASSIANI & ALMEIDA, 2005).

Transponho as palavras de CASSIANI e ALMEIDA (*idem*) ao se pensar nas formas de se construir os processos de Educação Ambiental Crítica. Ao se considerar que a forma e o conteúdo não se separam, apresento a escrita como umas das formas de se potencializar a Educação Ambiental Crítica na escola, já que o sujeito está, de alguma maneira, inscrito no texto que produz. Quando os sujeitos assumem a autoria, eles historicizam o seu dizer e revelam a forma como se relacionam com o mundo. Resgato que sujeito é resultante da interação de várias vozes, da relação com o sócio-ideológico, portanto tem caráter heterogêneo.

A escrita ao possibilitar aos estudantes expressarem suas ideologias, que os constituem como sujeitos, auxilia na contextualização do processo educativo. Desta forma, a Educação Ambiental deixa de ser uma mera transmissão de informações e de propostas de práticas para salvar o mundo e passa a ser um processo crítico em que os alunos podem assumir posições, atravessar evidências, assumido assim o papel de sujeitos do discurso.

Os discursos sobre a violência também se tornaram uma preocupação nas análises, pois acredito que a violência constitui os sujeitos e as formas com que eles se relacionam com o outro e com o meio ambiente.

Segundo MINAYO (2002), no discurso contemporâneo, podemos distinguir três definições de violência que abrangem tanto o âmbito individual quanto o coletivo: a "física" que engloba os homicídios, agressões, violações, roubos a mão armada; a "econômica", que consiste na apropriação indevida de propriedade e de seus bens e a "moral e simbólica", que trata da dominação cultural, ofendendo a dignidade e desrespeitando o direito dos outros. A violência ao longo do tempo adquiriu proporções alarmantes, e aparece na contemporaneidade como uma preocupação de alta relevância nos setores públicos, ocupando pautas de todos os setores da sociedade e, não raro, os

problemas a ela relacionados dificultam a promoção do desenvolvimento sustentável em diversos países (WAISELFISZ, 2004)

O primeiro trecho, que trago para discutir a respeito desta questão, tem como fonte o Livro 1:

“A polícia deveria colocar mais policiais trabalhando nas ruas e tratar os moradores com respeito. Tem gente boa aqui, nem todo mundo é bandido. Se tivesse mais oportunidade de estudar, teria mais trabalho e as pessoas não sofreriam tanto. Muita gente entra no tráfico porque é difícil conseguir um bom emprego. E tem que prender também quem vem comprar, falam que na periferia só tem crime, mas os ricos vêm aqui comprar droga e aí o crime aumenta.”

Neste fragmento alguns pontos chamaram a minha atenção. Os primeiros estão relacionados com a imagem de que periferia é sinônimo de criminalidade. (*“Tem gente boa aqui, nem todo mundo é bandido” e “[...]e falam que na periferia só tem crime, mas os ricos vêm aqui comprar droga e aí o crime aumenta.”*)

Esta visão está extremamente conectada ao trabalho de divulgação realizado pela mídia. Como explica GUERRA (2007), os discursos divulgados pela mídia, devido ao seu caráter multiplicador, fundamentais para construção da identidade social, na medida em que instauram a possibilidade de novos discursos, também, interferem na construção do nosso cotidiano e na forma como configuramos as relações sociais e a memória. Com isso, a mídia vai instaurando significados a situações e espaços e umas delas é esta de que a periferia é o local onde acontece a violência.

GUERRA (*ibidem*) também coloca que o modo como a mídia fala sobre a violência faz parte da própria realidade da violência: as interpretações e os sentidos sociais que serão extraídos de seus atos, o modo como certos discursos sobre ela passarão a circular no espaço público e a prática social que passará a ser informada cotidiana e repetidamente por esses episódios narrados. Concordo com a autora que violência deve ser interpretada como um fenômeno que vem sendo gestado no modelo de sociedade desigual e excludente em que vivemos, e a solução passa, necessariamente, pela transformação social.

O mesmo trecho do livro 1 coloca também que as oportunidades de trabalho estão associadas a educação e a aproximação dos moradores da comunidade do tráfico de drogas está relacionada com a dificuldade de conseguir um bom emprego (*Muita gente entra no tráfico porque é difícil conseguir um bom emprego.*). O Livro 1 é finalizado com a seguinte frase: *“Queríamos que tivessem mais projetos aí não teria*

tanto jovem na rua pensando bobagem e entrando para o crime. Eles estudariam e aprenderiam uma profissão.”

Os projetos mencionados no trecho final do livro são os desenvolvidos pela escola³⁰ ou com parceiros desta instituição, que atuam na perspectiva do jovem conseguir o seu primeiro emprego. A educação é essencial na transformação socioambiental almejada por todos, no entanto ela na maior parte das vezes, ocorre de forma descontextualizada, distante da realidade dos alunos. Além disso, apenas o acesso à educação não garante o distanciamento do jovem do tráfico de drogas e outros movimentos ligados à violência.

Em um estudo realizado por ABRAMOVAY (2002) sobre juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina, foi constatado que essa relação juventude e violência é percebida como o produto de dinâmicas sociais, pautadas por desigualdades de oportunidades, segregações, uma inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho, de ausência de oportunidades de lazer, formação ética e cultural em valores de solidariedade e de cultura de paz e de distanciamento dos modelos que vinculam esforços a êxitos. Por isso, a violência necessita de amplos esforços para ser combatida, investir na educação, apesar de ser um dos principais encaminhamentos dentro deste processo, não é o suficiente.

Antes de analisar o livro dois, trago um episódio ocorrido durante a análise das entrevistas dos moradores, que antecedeu a produção do livro. Durante o processo de Educação Ambiental Crítica, um dos autores do livro (aluno Mo) demonstrou estar insatisfeito com as atividades da pesquisa. Até mesmo, como foi relatado no caderno de campo, pediu para que as atividades fossem finalizadas e que as atividades curriculares retornassem:

- (A discussão era sobre os fatores que levavam a ter muito lixo pela comunidade e a participação dos moradores nesta problemática)
- Aqui em baixo passa o caminhão, mas tem um monte de lixo na rua. (Ka)
 - Professora, já falei que não tem jeito a gente é porco mesmo. (Ta)
 - Será que não tem jeito mesmo? (Eu)
 - Tem sim! Antigamente a Professora de história contou que as pessoas jogavam o xixi e o cocô na frente da sua casa, na rua e todo mundo andava por cima. Hoje não é assim. Eles também eram porcos. A gente também pode deixar de ser (Al)
 - Ahhh, mas isso era nos Estados Unidos! (Ta)
 - Na Europaaa! (gritou a Ka)
 - Lá eles são ricos, são educados. Professora, aqui só se todo mundo nascer de novo (Ta)
 - Então o bairro vai ficar assim? Com todo mundo jogando o lixo em qualquer lugar, até que seja só lixo? (Eu)
 - Não pode professora, senão a gente morre, pega doença! (Ed)

³⁰ Relatados no capítulo 3.

- Ai todo mundo teria que ir embora, iria feder muito! (Su)
 - Então vocês acham que tem jeito? (Eu)
 - Tem professora: é meter bala em quem joga lixo no lugar errado (Mo).
 - Não iria sobrar ninguém, até tu Mo, iria morrer. (Lu)
 - Gente, vamos falar sério! (Eu)
 - É sério Professora aqui funciona a lei da bala! (Mo)
 - Mas é bom viver num lugar que tudo é decidido na bala, então? Ninguém pode resolver na conversa, estudando soluções melhores? Ir atrás dos seus direitos? (EU)
 - E isso funciona? (Mo)
 - Funciona! Pode demorar mais, dá mais trabalho! Mas funciona!(EU)
 - Parece até que não tem miolo, resolve tudo na porrada. (Ed)
- Mo levantou e começou a gritar, *“quem aqui não tem miolo rapaz?”*. Pedi para ele sentar, ele continuou em pé e falava *“Pensa que tá falando com quem?”* Pedi para ele se acalmar que ali dentro ninguém resolveria nada assim. Perguntei se ele queria dar uma volta e tomar uma água, ele foi até a porta e disse *“Tô cansado dessa história ai professora ta na hora de voltar a estudar o corpo de novo.”*

No final da atividade o estudante Mo veio falar comigo: *“Professora, está na hora de parar de falar sobre essas coisas senão pode ter problema.”* Trago este relato pois, ele revela algumas condições de produção do imaginário dos alunos sobre a sua realidade ambiental.

Alguns fragmentos do relato mostraram a repetição histórica (ORLANDI, 2007), em que os estudantes historicizaram o dizer e o sujeito, na constituição dos discursos, como no momento em que estudantes trouxeram alguns dizeres da aula de história.

“Tem sim! Antigamente a Professora de História contou que as pessoas jogavam o xixi e o cocô na frente da sua casa, na rua e todo mundo andava por cima. Hoje não é assim. Eles também eram porcos. A gente também pode deixar de ser.” (Al)

Outro trecho importante do discurso é o momento em que a aluna Ta colocou que na Europa as condições de saneamento mudaram, em decorrência das melhores condições econômicas dos habitantes do continente, associando educação à riqueza (*“Lá eles são ricos, são educados. Professora, aqui só se todo mundo nascer de novo”*). Este imaginário de que a educação (com o sentido comportamental) é oriunda do poder econômico, é um dado de extrema relevância ao se buscar compreender a ideologia dos sujeitos sobre o meio em que vivem. Trago outro sentido, construído a partir desta fala da aluna: pobreza está associada a falta de educação, e isto explica o fato dos moradores jogarem o lixo em qualquer local. Este modo de significar a pobreza influencia na forma com que a estudante se relaciona com o ambiente, já que assume a identidade de que os sujeitos com menor poder aquisitivo apresentam esse comportamento, naturalizando a presença maciça de lixo na periferia.

Outra importante fala que ocorreu neste episódio foi a do estudante Mo, ao expressar as relações de força que atuam na comunidade (“*Tem professora: é meter bala em quem joga lixo no lugar errado.*” e “*É sério Professora aqui funciona a lei da bala!*”). Mas a frase que mais evidenciou estas relações de força foi “*Pensa que tá falando com quem?*”, direcionada para mim, no momento em que pedi para ele se acalmar, quando começou a brigar com um colega.

O lugar a partir do qual o sujeito fala, constitui o que ele diz. Relações de força são relações hierarquizadas, baseadas no poder de diferentes posições. Seus dizeres significam de modo diferente devido aos diferentes lugares que assumem (ORLANDI, 2007). Quando o estudante Mo questionou “*Pensa que tá falando com quem?*”, ele assumiu a posição hierárquica, presente na comunidade, que possuem os integrantes do movimento do tráfico de drogas. E esse poder é conquistado e controlado através da violência (“*... é meter bala em quem joga lixo no lugar errado.*”).

No entanto, o livro 2, produzido pelo grupo do aluno Mo, traz outros sentidos sobre a violência:

Os moradores ajudam muito para que tenhamos sempre um bom bairro. Todos ajudam com o combate ao crime, o nosso bairro tem um pouco de violência, mas nada que tire a fé dos moradores de que um dia tudo vai mudar.

Enquanto nas análises anteriores a violência atuava como um mecanismo de controle das relações de poder presentes na comunidade, no livro ela foi apresentada como uma situação que necessita ser mudada. Além disso, os dizeres do livro posicionaram os moradores como sujeitos ativos na transformação do bairro (“*Muitos dos nossos moradores são solidários, pois ajudam os mais necessitados do bairro. (...) Somos moradores que trabalham cada vez mais para melhorar o nosso bairro.*”). Esse discurso apontou a responsabilidade das transformações do bairro apenas para os moradores, e silenciou o papel dos órgãos governamentais e das empresas prestadoras de serviço.

Este posicionamento pode estar relacionado com duas condições de produção: a primeira é a imagem de que o movimento do tráfico de drogas, que tem como líder o “chefe do morro”, administra o bairro e auxilia os seus moradores. Já a segunda é o mecanismo de antecipação, em que o sujeito coloca-se no lugar de seu interlocutor, ou seja, ouvindo seus próprios dizeres, e tentando assim prever o modo como suas palavras podem produzir sentidos. Esse mecanismo regula a argumentação, visando determinados efeitos sobre seu interlocutor (ORLANDI, 2007). Neste caso, o efeito

esperado era escrever o que eles acreditavam que a professora/pesquisadora gostaria de ler. Este mecanismo também regulou os seguintes discursos presentes no mesmo livro:

“No nosso bairro temos coleta semanal de lixo, mas há pessoas desonestas que jogam lixo nos terrenos baldios e nas ruas. No bairro tem um rio chamado Daniela. Mas o homem conseguiu transformar um belo rio em uma vala que leva o lixo e as necessidades das pessoas para a praia (Praia do cagão).”

A culpabilização retornou nestes discursos (“... há pessoas desonestas que jogam lixo nos terrenos baldios...” e “... o homem conseguiu transformar um belo rio em uma vala que leva o lixo e as necessidades das pessoas para a praia.”) e pôs como causadores das problemáticas do bairro os moradores. Ao mesmo tempo, o livro apresentou as problemáticas como situações normais, ao colocar “*O nosso bairro tem problemas como qualquer outro*”. Desta forma, estas falas de culpabilização foram consideradas frutos do mecanismo de antecipação dos estudantes. Este trecho naturaliza os problemas e denuncia o imaginário da problemática ambiental vivenciada pela comunidade como uma situação comum e natural.

O último fragmento que trago do livro dois aponta as mudanças esperadas pelos autores do livro.

“Nós queríamos que mudasse no nosso bairro alguns pontos como a violência, os vândalos que destroem o ponto de ônibus, telefones públicos e etc. Mas a policia não ajuda em nada. Tem que conversar e educar aqui mesmo.”

Nestas falas foi interessante o retorno da violência, mas também o silenciamento dos outros problemas socioambientais tão discutido nas análises das entrevistas. Os problemas como o lixo e a poluição do rio Daniela foram apresentados no livro, no entanto, eles não foram mencionados como situações a serem mudadas. O silêncio constitui o discurso e encaminha para a compreensão da ideologia dos alunos. Estes pareceram não perceber o precário saneamento da comunidade como problemáticas a serem mudadas.

Finalizo a análise dos livros apontando alguns elementos importantes para o alcance do objetivo geral desta pesquisa.

O primeiro ponto relevante é o fato de que os discursos presentes nos livros, produzidos pelos estudantes, também são constituídos pelas histórias de leitura dos autores, em decorrência do trabalho da memória discursiva dos sujeitos, entre eles, os produtos midiáticos que abordam as questões ambientais. Por isso, é de extrema

importância não negar estes produtos, e sim utilizá-los no processo de Educação Ambiental e no ensino de ciências.

Os autores GUIMARÃES & CASSIANI (2008) chamam a atenção para os momentos em as pessoas assistem um programa de televisão, escutam músicas ou leem revistas e livros. Estes momentos também são pedagógicos, também ensinam algo daquilo que elas pensam ser, algo do mundo em que vivem, algo, também, das questões, muitas delas relativas à ciência. E, desta forma, estes momentos atuam na instituição daquilo que elas são e daquilo que compreendem do mundo.

Os mesmos autores (*ibidem*) também discutem o caráter construído dos significados sociais, sempre negociados, disputados, contestados, instituídos, *naturalizados*, em relações de poder/saber estabelecidas nos diferentes tempos e espaços culturais.

Outras questões importantes de serem apontadas são as diferentes soluções ou mudanças almejadas pelos estudantes. Enquanto, alguns alunos acreditavam que um melhor policiamento iria minimizar a violência, outros criticavam negativamente a atuação da polícia na solução da problemática. O estudioso GUIMARÃES (2006, *apud* GUIMARÃES & CASSIANI, 2008) explica que:

De acordo com os códigos culturais que são compartilhados pelos sujeitos, algo que é visto como uma “solução” para alguns pode, também, ser compreendido como um “problema” para outros. Tal antagonismo, aqui exemplificado de forma simplificada, não se refere, apenas, a uma questão de consciência individual. Lembramos que as posições que tomamos e os entendimentos que assumimos são frutos dos códigos culturais que compartilhamos. (p. 22)

Por isso, é muito importante que os diferentes sentidos existentes sobre as mesmas situações, mesmo lugares, mesmo objetos, entre outras questões, sejam buscados e discutidos nos processos de Educação Ambiental Crítica, pois desta forma os sentidos são ampliados e as significações desnaturalizadas, construindo a criticidade e possibilitando a aprendizagem de novos valores.

Os livros produzidos pelos estudantes, a partir das discussões realizadas sobre o meio ambiente se diferenciaram das cartas analisadas na primeira etapa do exame dos resultados, por terem muito mais questionamentos, argumentos e críticas. A repetição empírica e a repetição formal deram lugar para a repetição histórica (ORLANDI, 2007) em que os sujeitos se assumem autores e sujeitos do discurso. Quando os sujeitos assumem a autoria, eles historicizam o seu dizer e revelam a forma como se relacionam com o mundo.

A tomada de consciência dos sujeitos sobre os seus direitos e deveres foi fruto do trabalho da EAC, que ao ser pautada na dialogicidade e problematização, busca o alcance da cidadania dos sujeitos e como bem colocam os autores Lima (2004) e Guimarães (2004) este é um dos principais passos para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

A violência, que também constitui a identidade dos estudantes e a forma com que ele se relaciona com os outros, com eles mesmos e com o meio ambiente, esteve muito presente nos discursos dos alunos. São poucas as pesquisas em Educação Ambiental que abordam a violência. Em algumas a violência surgia como um dos motivos dos problemas socioambientais, mas a questão não era aprofundada, por isso, tive dificuldade em conseguir suporte teórico. No entanto, ela foi considerada nesta pesquisa como parte das relações de força que regulam o discurso e que ao constituir também o meio ambiente, não deve ser silenciada nos processos de Educação Ambiental Crítica.

O imaginário do poder aquisitivo como regulador das relações com o ambiente foi perceptivo nos discursos dos alunos. A riqueza foi significada como sinônimo de educação (bom comportamento). Esta é outra discussão que coloco como importante ao indicar caminhos na formação de sujeitos críticos. O poder econômico faz parte sim das relações socioambientais, mas os sentidos sobre esta questão necessitam ser ampliados. Ao mesmo tempo em que um maior poder econômico pode proporcionar aos sujeitos melhores condições de vida, como educação de qualidade, uma melhor alimentação ou um maior acesso à saúde, ele também regula o cenário capitalista mundial, e estimula o consumo demasiado. Além disso, os valores como o respeito e o cuidado não estão condicionados necessariamente ao poder econômico.

Por fim coloco, que apesar de se perceber uma ampliação de sentidos que constituem o imaginário dos estudantes sobre o ambiente em que vivem, este processo não teve sucesso com todos os sujeitos envolvido na pesquisa. A análise dos livros dos alunos mostrou isso. O mecanismo de antecipação apresentou a preocupação de alguns estudantes falarem o que eles esperavam que eu gostaria de ouvir, mas não necessariamente os seus dizeres sobre o ambiente era exatamente a forma como eles o significavam. A cristalização dos sentidos está relacionada com a história dos sujeitos e a sua memória discursiva. A forma com que os estudantes envolvidos com o tráfico de drogas, dependentes deste movimento para o seu sustento, significa que o mundo será diferente dos alunos com outras histórias.

O último material analisado foi os emails escritos pelos estudantes e destinados ao prefeito do município de São José.

4.2.2 “Prezado Senhor Prefeito...”

Esta atividade tinha como objetivos de ensino e pesquisa possibilitar um posicionamento participativo dentro da realidade socioambiental e estimular escrita na criação de diferentes estilos de textos, além de ser um instrumento em que os estudantes, através da linguagem, manifestem o seu imaginário sobre as questões ambientais do seu bairro.

Foram produzidos 16 e-mails, mas apenas quatro foram selecionados para a realização das análises. Apesar da escrita ter sido realizada em sua maior parte em duplas (havia apenas 16 computadores funcionando), os emails escolhidos foram os escritos pelos mesmos alunos das cartas analisadas na primeira etapa das análises. Essa preocupação em acompanhar as diferentes produções dos mesmos autores auxiliou no acompanhamento dos sujeitos ao longo da pesquisa, verificando se houve ou não a ampliação dos sentidos que constituem a sua ideologia.

A escrita dos e-mails foi uma atividade bem aceita pelos estudantes. Alguns fatores contribuíram para a realização da atividade com tanto interesse. O primeiro é o uso da sala informatizada da escola, já que era um espaço novo da instituição e ainda muito pouco utilizada pelos alunos. SOUZA, BASTOS E ANGOTTI (2009) colocam que Internet é muito mais que um mero instrumento. Além de um dispositivo, ela representa um modo diferente de efetivar a comunicação e o processamento social da informação. A proposta de enviar um e-mail ao prefeito e não uma carta coloca em prática essa forma social de processar a informação e fez com que os estudantes pudessem vivenciar outra forma de comunicação, que para muitos alunos ainda é uma ferramenta incomum.

Os pesquisadores (*ibidem*) ao discutirem sobre a as possibilidades das mídias nos processos educativos, também afirmam que comunicação mediada pelo computador pode expandir as fronteiras da escola, possibilitando a comunicação entre educandos, professores e outros sujeitos. Eles também colocam que o uso do computador na sala de aula passa a ter sentido apenas quando o professor o considera uma ferramenta de auxílio e motivação à sua prática pedagógica, um instrumento renovador do processo ensino-aprendizagem.

Durante a realização da atividade questioneei quais alunos utilizavam o correio eletrônico para se comunicar e apenas três alunos afirmaram que acessavam esse recurso. Alguns estudantes comentaram que apenas se comunicavam em rede, através de sites de relacionamento e um programa que possibilita conversação instantânea³¹. Muitos alunos não possuíam computador em casa, por isso demonstraram medo e receio em fazer uso desta máquina.

Outro fator que estimulou os alunos para realizar a atividade foi o fato deles estarem escrevendo sobre as suas vidas, os seus interesses, os seus cotidianos e as suas histórias. Enviar uma mensagem para o prefeito os motivou, por eles acreditarem que era uma forma de se comunicar com um sujeito que possui algum poder de transformar a comunidade.

Optei em eles escreverem o e-mail e eu os enviar por dois motivos: o primeiro porque este foi um instrumento de coleta de dados, além de ser a forma de reunir todo o material produzido e depois, pelo fato de poucos alunos terem conta de email.

Da mesma forma que as autoras ALMEIDA, CASSIANI e OLIVEIRA (2008), que pesquisaram e discutiram o papel da escrita e da leitura em aulas de ciências, considero a escrita não apenas como um mero instrumento, mas lugar de constituição de relações sociais e que pode criar condições para a re-significação dos sujeitos. Nesta atividade realizada com os alunos e nas outras fundamentadas na escrita, eles puderam se assumir como autores, incorporando sentidos à memória e assumindo o discurso como seu.

As produções utilizadas para as análises foram:

Email 1 (Estudantes Ad e Su)

Caro prefeito,

Eu Ad e Su alunas da 7ª série do colégio do Jardim Zanellato estávamos analisando e conversando sobre o nosso bairro e vimos muita coisa fora do lugar e mal feita. E já que nossos pais votaram em você e temos os mesmos direitos que qualquer morador dos outros bairros, bem que você poderia modificar nosso bairro. Vamos dar algumas sugestões, algumas coisas são mais urgentes:

**mais médicos nos postos de saúde. (Urgentíssimo)*

**mais horários de ônibus e ônibus bem mais confortáveis.*

**melhorar o calçamento das ruas em que passamos.*

**mais áreas de lazer para as crianças e nós jovens.*

**reformas nos colégios da região.*

³¹ Microsoft Service Network (MSN)

**fazer um projeto para crianças carentes do nosso bairro.*
**ter mais programas para atendimento para famílias carentes em nosso bairro. (Urgentíssimo)*
**ter mais policiamento no nosso bairro, precisamos de segurança. (Urgentíssimo)*
**ter mais creches no nosso bairro. Muitas famílias precisam trabalhar e não tem onde deixar os filhos (urgentíssimo)*
**Ter ensino médio nos colégios. As pessoas precisam estudar longe e muitos desistem porque não podem pagar o ônibus. (Urgentíssimo)*
**Ter coleta de esgoto e vistoria para ver se as casas têm fossas.*
** Ter homens da Pró Activa para limpar as ruas. Se vocês fizerem a parte de vocês, os moradores também vão se animar a fazer a deles. Aí, não teremos mais lixo. Aqui quando chove muito, as valas sempre enchem por causa do lixo. Fica uma nojeira. Não tem nem como ir para a escola, de tanta lama. E também ter coleta de lixo lá no morro e não só aqui embaixo. Eu, Ad, e Su agradecemos por ter lido o nosso email e esperamos o que o senhor faça alguma coisa, já que fomos abandonados por muito tempo. Estamos cansadas de promessas na eleição e pouco trabalho depois que ganha.*

Email 2 (Estudantes Ed e E)

Ola Djalma Berger como vai a sua vida?

Ótima, é óbvio, você não mora na merda de um bairro cheio de buraco nas ruas, quando chove você não tem que ficar sentindo cheiro de fossa o dia inteiro. É, a vida é assim, enquanto uns andam de carro, protegidos e com ar condicionado. Outros ficam nos pontos de ônibus tomando chuva porque estão todos furados, com os vidros quebrados.

Ahhh mas no nosso bairro também tem coisas boas como uma praça que tem só um roda-roda enferrujado e mais NADA. O senhor sabia que toda vez que chove ficamos uma semana sem água? E quando ela volta parece barro de tão suja.

Deve ser bom viver num lugar que tem sempre garis limpando as ruas. O senhor não deve ter lixão perto da sua casa por tem coleta de lixo na sua rua. O senhor não precisa se preocupar onde os seus filhos vão estudar depois que terminarem a oitava série. Eles devem estudar num colégio de rico.

Bom era só isso. Até a próxima campanha e te desejo felicidades.

Ed e E

Email 3 (Estudantes Ka e Di)

Prezado Prefeito Djalma Berger!

Nós, Ka e Di solicitamos em nome da comunidade do Jardim Zanellato algumas mudanças que são de responsabilidade da Prefeitura e que inclusive foram prometidas durante a sua campanha.

Primeiro temos que solucionar os problemas do lixo. Precisamos que a coleta chegue também nas ruas do morro e não fique só nas ruas de baixo.

Além disso, é urgente que façam uma limpeza no bairro todo, tem muito lixo nos terrenos e as ruas e os rios e valas estão cheias de lixo. Precisamos de garis para limpar as ruas e que as agentes de saúde expliquem para os moradores que não se deve jogar o lixo em qualquer lugar. É perigoso tanto para chamar ratos e baratas, que transmitem doenças, quanto para acumular a água para o mosquito da dengue colocar os seus ovos.

Também necessitamos com urgência mais colégios de qualidade e ensino médio. As pessoas estão parando de estudar porque para muitos é complicado ir para longe estudar. Aí os jovens não conseguem empregos e começam a vender drogas para poder ter algum dinheiro.

O posto de saúde possui muitos problemas. Os médicos faltam muito, os exames são muito demorados para conseguir e é bem comum faltar remédios. Os idosos sofrem muito.

Precisamos de lazer, de praças, queremos que o uso do ginásio fosse gratuito, queremos pistas de Skate e projetos de dança e de futebol (para as meninas também). Gostaríamos de pedir que trocassem o piso do ginásio para assoalho de madeira, mas macio.

As ruas também precisam calçadas e o esgoto tratado, pois o rio Daniela está muito poluído.

Nós da comunidade Jardim Zanellato estamos solicitando tudo isso porque achamos que isso é um direito nosso e um dever seu, pois nossos pais votaram no senhor para que você pudesse cumprir o que prometeu.

Gratos pela atenção, esperamos a sua resposta.

Ka e Di.

Email 4 (Estudante Mo)

Seu Djalma Berger,

Falo daqui do Jardim Zanellato e quero que o piso do ginásio seja trocado e que cuidem da natureza aqui do bairro catando o lixo e tal.

Aparece ai para gente tomar umas, não precisa ficar com medo não que aqui só tem gente boa.

Atenciosamente, Mo.

O primeiro ponto que chamo atenção é para quem eles dirigiram o e-mail. Uma das condições de produção da escrita do email foi a época da realização da atividade, após as eleições de 2008, em que o Djalma Berger foi eleito, neste periodo o prefeito era o Fernando Elias. Quando comuniquei aos alunos que iríamos enviar o e-mail ao prefeito, uma aluna colocou que precisávamos enviar para o candidato eleito também. Diante desta colocação, muitos alunos assumiram como interlocutor o Djalma Berger. Dos emails analisados apenas o primeiro não explicitou para qual prefeito seria.

A forma como os autores dos e-mails um e três abordaram o interlocutor (prezado e caro) também mostrou que os alunos possuem a formação imaginária de

autoridade, denotando um tratamento respeitoso. Enquanto os e-mails dois e quatro se referiram ao prefeito com certa informalidade, nos quais, respectivamente, o primeiro apresentou, como gênero discursivo, uma estrutura de manifesto e o segundo demonstrou não considerar a autoridade que apresentava o interlocutor.

Durante as análises, foi possível registrar o lugar de onde os sujeitos falavam, portanto, de onde escreviam. Segundo MAINGUENEAU (1989, apud ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008) esta posição de onde fala o sujeito determina a identidade de cada indivíduo, sendo que este, também ao enunciar, garante sua autoridade institucional.

No primeiro e-mail, as estudantes se posicionaram como alunas de uma escola no bairro Jardim Zanellato e, ao mesmo tempo, como filhas de eleitores e cidadãos com direitos.

*Eu, Ad, e Su, **alunas da 7ª série** do colégio do Jardim Zanellato estávamos analisando e conversando sobre o nosso bairro e vimos muita coisa fora do lugar e mal feita. **E já que nossos pais votaram em você e temos os mesmos direitos** que qualquer morador dos outros bairros [...](grifo meu)*

Esse mesmo posicionamento ocorreu no e-mail três em que a aluna Ka e o aluno Di, se assumem moradores da comunidade, e inclusive falam em nome dela.

*[...] **solicitamos em nome da comunidade** do Jardim Zanellato algumas mudanças que são de responsabilidade da Prefeitura ...*

*Nós da comunidade Jardim Zanellato estamos solicitando tudo isso porque achamos que isso é **um direito nosso e um dever seu**, pois **nossos pais votaram no senhor** para que você pudesse cumprir o que prometeu. (grifo meu)*

Além disso, eles também falam como filhos de eleitores, expondo o dever do interlocutor e os seus direitos como cidadãos. Este posicionamento implica neles se reconhecerem como cidadãos, da mesma forma que o autor MAINGUENEAU colocou, garantindo a sua autoridade institucional.

Já no e-mail dois os alunos assumem um tom de manifesto. Os sujeitos se posicionam como moradores de uma comunidade repleta de problemas socioambientais e assumem, como interlocutor, um sujeito com poder aquisitivo, que está alheio a situações vivenciadas por eles, que não possuem acesso ao conforto que apresenta o prefeito.

É, a vida é assim, enquanto uns andam de carro, protegidos e com ar condicionado. Outros ficam nos pontos de ônibus tomando chuva porque estão todos furados, com os vidros quebrados.

Deve ser bom viver num lugar que tem sempre garis limpando as ruas.

O e-mail também denuncia a compreensão dos alunos de que as problemáticas socioambientais estão mais presentes nas localidades pobres e que os ricos não são vitimados por essa conjuntura. Estes dizeres resgatam discussões que ocorreram durante o processo de Educação Ambiental, em que foi colocado que a periferia não possui acesso aos mesmos serviços oferecidos pelos órgãos público que os bairros com maior poder econômico.

O último e-mail foi escrito com uma maior informalidade, o autor não demonstrou considerar o prefeito como possuidor de autoridade, pelo contrário ao colocar que ele não necessita ter medo de ir até a comunidade, é evidenciado quem possui o poder de controlá-la.

*Aparece ai para gente tomar umas, **não precisa ficar com medo** não que aqui só tem gente boa.*

Recordo que o autor do texto é o aluno que atua no movimento do tráfico de drogas, e já foi possível perceber, tanto neste quanto nos outros materiais analisados durante a pesquisa, as relações de força que condicionam os discursos dos sujeitos.

Também chamo atenção para o silêncio instaurado correspondente às problemáticas ambientais do bairro. O estudante fez apenas dois pedidos com relação às mudanças que ele gostaria que ocorressem no bairro. O primeiro está relacionado com o principal local de lazer da comunidade: a quadra de esportes. Já o segundo se refere ao cuidado com a natureza, através da coleta de lixo.

*[...] quero que o piso do ginásio seja trocado e que **cuidem da natureza** aqui do bairro catando o lixo e tal.*

Percebo que uma das condições de produção que atuaram na constituição deste discurso é o mecanismo de antecipação. Vejo que o estudante teve a preocupação de colocar o cuidado com a natureza, já que durante todo o processo ocorreram discussões sobre as questões ambientais da comunidade. No entanto, a forma com que o discurso foi apresentado, levando em consideração todos os outros materiais produzidos pelo estudante e analisados na pesquisa, não demonstra uma incorporação destes sentidos

pelo aluno, mas apenas uma repetição formal de discursos presentes nas mídias e em materiais didáticos.

Já nos outros e-mails as falas dos estudantes trazem as inúmeras problemáticas discutidas ao longo do processo de Educação Ambiental Crítica.

Na correspondência eletrônica, escrita pelas estudantes Ad e Su, as alunas enumeraram as situações que elas desejavam que o prefeito interferisse. No entanto elas solicitaram urgência em algumas questões.

**mais médicos nos postos de saúde. (Urgentíssimo)*

**ter mais programas para atendimento para famílias carentes em nosso bairro. (Urgentíssimo)*

**ter mais policiamento no nosso bairro precisamos de segurança. (Urgentíssimo)*

**ter mais creches no nosso bairro. Muitas famílias precisam trabalhar e não tem onde deixar os filhos (urgentíssimo)*

**Ter ensino médio nos colégios. As pessoas precisam estudar longe e muitos desistem porque não podem pagar o ônibus. (Urgentíssimo)*

Os pedidos de urgência demonstraram uma maior preocupação e valorização destas problemáticas. Todos os pontos mencionados foram discutidos ao longo das atividades, no entanto sempre ocorreu um direcionamento, durante as mediações das discussões, para se abordar os problemas de saneamento básico, como por exemplo, a gestão dos resíduos sólidos na comunidade. As questões sobre o lixo foram mencionadas no e-mail das alunas, como é possível observar no trecho abaixo, porém não foram consideradas tão necessárias quanto às outras:

Ter homens da Pró Activa para limpar as ruas. Se vocês fizerem a parte de vocês, os moradores também vão se animar de fazer a deles. Aí não teremos mais lixo. Aqui quando chove muito, as valas sempre enchem por causa do lixo. Fica uma nojeira. Não tem nem como ir para a escola, de tanta lama. E também ter coleta de lixo lá no morro e não só aqui embaixo.

Os pontos considerados como urgentes no e-mail foram os reconhecidos como serviços disponibilizados pela prefeitura como saúde, educação, serviço social e segurança e estão ligados a qualidade de vida dos sujeitos. Como coloca BARBIERI (1998) pouco se pode avançar em termos de conservação do meio ambiente e dos recursos naturais, se bilhões de pessoas não têm esperança ou chance de se importar com isso, pois necessitam buscar sua sobrevivência prioritariamente. Por isso a necessidade de considerar estas questões quando se desenvolve propostas de Educação Ambiental.

No e-mail dois, como já foi analisado, o texto assumiu um tom de manifesto em que a desigualdade social foi evidenciada, a negação de serviços, como saneamento básico e educação, também foi abordada. Os estudantes finalizaram a mensagem colocando que eles irão vê-lo apenas na próxima eleição sugerindo que a aproximação do político da comunidade ocorre apenas no período eleitoral.

Já o email três assumiu um discurso mais formal, e trouxe diversas problemáticas socioambientais discutidas ao longo do processo de EA. Algumas solicitações foram as mesmas do primeiro e-mail como a necessidade da coleta de lixo ocorrer nos morros, assim como a instalação do ensino médio no bairro.

O interessante destes e-mails foi o fato dos estudantes, mais uma vez, terem se posicionado como autores do discurso, como sujeitos permeados por marcas do contexto em que viviam, tanto o imediato, quanto o sócio-histórico. Os e-mails evidenciaram isto já que fizeram inúmeras relações das problemáticas com o seu dia a dia, além de, através da memória discursiva, assumirem discursos a partir dos diálogos do processo de ensino e aprendizagem. Isto pode ser exemplificado através de um trecho do email três, em que os alunos abordaram a necessidade de uma melhor gestão do lixo e do esgoto:

É perigoso tanto para chamar ratos e baratas, que transmitem doenças, quanto para acumular a água para o mosquito da dengue colocar os seus ovos.

As ruas também precisam calçadas e o esgoto tratado, pois o rio Daniela está muito poluído.

Este posicionamento dos alunos a respeito das problemáticas ambientais pode ser compreendido como o “sujeito se assumir autor”, como explica ORLANDI (2007). Isto significa permitir que por meio da polissemia, os estudantes exercitem este “se posicionar” e reflitam a respeito dos papéis que assumiram ao longo de sua vida e possam deliberar e participar, criticamente, sobre qualquer que seja o assunto em seu cotidiano.

Outra importante questão a ser discutida é a valorização da educação como possibilidade de conseguir melhores condições de vida. Ela esteve presente nos três primeiros e-mails e no terceiro foi compreendida como necessária para conseguir empregos e distanciar os estudantes do tráfico de drogas, esta leitura sobre a educação foi de encontro com as análises dos perfis dos alunos, apresentada no terceiro capítulo desta pesquisa, em que 12 estudantes colocaram que estudavam para ter uma vida melhor ou conseguir um bom emprego.

**Ter ensino médio nos colégios. As pessoas precisam estudar longe e muitos desistem porque não podem pagar o ônibus. (Urgentíssimo) (E-mail 1) (Grifo meu)*

O senhor não precisa se preocupar onde os seus filhos vão estudar depois que terminarem a oitava série. Eles devem estudar num colégio de rico. (E-mail 2) (Grifo meu)

Também necessitamos com urgência mais colégios de qualidade e ensino médio. As pessoas estão parando de estudar porque para muitos é complicado ir para longe estudar. Ai os jovens não conseguem empregos e começam a vender drogas para poder ter algum dinheiro. (E-mail 3) (Grifo meu)

Esta significação dada à educação é um passo fundamental para a formação de sujeitos críticos e autônomos e conseqüentemente para possibilitar uma maior participação e compreensão a respeito das problemáticas ambientais. No entanto, a conclusão do ensino escolar, diante da realidade educacional brasileira, não garante a formação integral dos sujeitos e, como já coloquei anteriormente, não é o único caminho a ser seguido na solução das desigualdades socioambientais e da violência presente na sociedade.

Durante o processo de Educação Ambiental que permeou esta pesquisa, a escrita esteve presente. Três dos quatro materiais produzidos pelos estudantes, tiveram a escrita como principal instrumental das atividades. No entanto, concordo com ORLANDI (1999) que a escrita não é apenas instrumento, mas estruturante numa sociedade de escrita, já que é lugar de constituição das relações sociais.

A escrita é percebida não apenas como possibilidade de aprendizagem de conhecimentos científicos, mas é o espaço em que os sujeitos se constituem, através de suas histórias de leitura e de vida, suas vontades, seus interesses, suas expectativas, seus ideais... Além disso, a forma com que as atividades foram conduzidas possibilitou que os estudantes escrevessem de forma mais livre, chamada por CASSIANI (2000) de escrita “marginal”. Esta forma viabiliza a produção de textos de forma mais pessoal, lúdica e criativa, tornando esse processo mais prazeroso, aberto e próximo da escrita do dia a dia dos alunos.

Através das mediações realizadas ao longo deste estudo, foi marcante este movimento de construção de sentidos, em que o que pude perceber o deslocamento dos mesmos. Em todo o processo os estudantes puderam repensar as suas próprias idéias e tomar um posicionamento mais crítico e menos ingênuo a respeito do ambiente em que vivem.

Aponto como um dos fatores para essa conquista a forma com que o processo de Educação Ambiental foi realizado. Como coloca um dos principais referenciais teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa, a Análise do Discurso, forma e conteúdo não se separam, ou seja, a forma com que os conceitos são “falados” é essencial na produção e ampliação de sentidos. Por isso, a dialogicidade e conseqüentemente, a problematização, presentes durante os momentos de ensino aprendizagem da pesquisa, foram essencial para formação da criticidade dos sujeitos.

Como explica DELIZOICOV (1983) é o diálogo que caracteriza a educação problematizadora como aquela realizada com o aluno e não sobre o aluno, uma vez que é inerente à dialogicidade o dialogar com alguém, sobre alguma coisa. O autor reforça, que uma condição necessária é que se parta daquilo que é familiar ao aluno, pois apenas dessa forma ele irá participar efetivamente desse diálogo. Neste movimento o professor se concebe como “educador-educando”, ou seja, um educador que também é educando na apreensão da realidade e na apreensão da visão da realidade que o educando possa a ter, assim como o aluno se concebe como educando-educador, em que o educando irá, através das ações educativas, apreender os aspectos ainda não decifrados da realidade por ele vivida. Mas que também é educador ao descrevê-la para o professor e procurá-la entendê-la, para que em conjunto possam transformá-la.

Diante desta concepção, o diálogo foi elemento central do processo. Todas as atividades foram encaminhadas e mediadas pelo diálogo e, através dele, os estudantes puderam ampliar seus sentidos e se posicionar diante das situações vivenciados em seu ambiente.

Encerro este capítulo reforçando o papel que a autoria teve ao longo de todo o processo de formação dos sujeitos. O fato dos alunos se assumirem autores, fez com eles pudessem se posicionar a respeito do contexto histórico e imediato, de uma forma crítica, este é um dos resultados da ampliação de sentidos, fruto das discussões sobre o seu ambiente. As atividades os permitiram não se posicionarem apenas como sujeitos-estudantes, que buscam antecipar o efeito que pretendem gerar na professora, mas assumir a posição de sujeito-cidadão, cientes de seus direitos e deveres, que refletem e criticam sobre as problemáticas ambientais, um dos primeiros passos para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, busquei compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário dos estudantes do ensino fundamental sobre o ambiente em que vivem, através de discursos construídos em um processo de Educação Ambiental Crítica. Também procurei indicar caminhos e proposições que pudessem contribuir para o ensino de ciências e intervenções de Educação Ambiental, na formação de alunos críticos. Durante os momentos de EAC, procurei ampliar os sentidos dos estudantes sobre o local em que vivem. As atividades desenvolvidas, que resultaram nos materiais utilizados nas análises, tinham a intenção de possibilitar aos alunos e alunas uma reflexão a respeito da complexidade das problemáticas socioambientais da comunidade.

Desenvolver a pesquisa em uma escola localizada em uma periferia da Grande Florianópolis/SC trouxe questões interessantes a serem consideradas, quando se pretende atuar tanto no ensino de ciências, quanto na Educação Ambiental Crítica.

A primeira questão é que ao atuarmos na EAC, prática pedagógica que objetiva a expansão da consciência crítica, implica em abordagens da problemática socioambiental que relacione os múltiplos aspectos que constituem o ambiente, por exemplo: sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos, jurídicos, éticos, espirituais, etc. (FIGUEIREDO, 2006).

Possibilitar que os sujeitos interpretem o meio ambiente, considerando estes diversos aspectos, pode gerar uma ampliação de sentidos sobre a complexidade das problemáticas socioambientais, e, conseqüentemente, uma compreensão mais crítica sobre as mesmas.

A primeira etapa das análises (as cartas e os desenhos) revelou, muitas vezes, a reprodução de discursos midiáticos, que assumem uma postura não politizada, imediatista, catastrófica e de culpabilização do ser humano sobre as questões ambientais. Diante desta situação, considero de grande relevância o uso de diferentes materiais de comunicação, durante os processos educativos. Utilizá-los em sala de aula, estimulando, a construção de outros sentidos, pode contribuir para a formação dos sujeitos.

Dialogar a respeito dos sentidos disseminados pela mídia sobre o meio ambiente viabiliza uma importante discussão: o que é ser cidadão? A formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre as questões ambientais remete a cidadania, que é fundamentalmente

pautada nos direitos e deveres civis e políticos dos indivíduos. No entanto, os materiais difundidos pelos veículos de comunicação, em sua maior parte, assumem um discurso neo-liberal em que ser cidadão é ser consumidor, antes de sujeito de direitos e deveres (ORLANDI, 1996).

Como já discuti ao longo desta dissertação, a forma não politizada com que os estudantes lidam com a sua realidade socioambiental, também está ligada, principalmente, com a não compreensão e prática dos seus direitos e deveres. Por isso, os processos de Educação Ambiental Crítica necessitam encaminhar uma reflexão a respeito dos direitos e deveres dos sujeitos. Refletir sobre estas questões, pode gerar um desvelamento das relações de poder e dos mecanismos ideológicos que estruturam a realidade, instrumentalizando para a inserção política no processo de atuação dos sujeitos. Como coloca GUIMARÃES (2004) nesse processo pedagógico se estará promovendo a formação da cidadania, na expectativa do exercício de um movimento coletivo conjunto, gerador de mobilização para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Ao analisar o imaginário dos estudantes, nas cartas e desenhos, foi possível compreender que os alunos percebiam as problemáticas ambientais, mas assumiam uma postura fatalista sobre estas questões e colocavam que as pessoas que moram na periferia, não possuem bons hábitos de higiene e predisposição para um novo comportamento. Pode-se perceber que os sujeitos encaravam os problemas ambientais como características que identificam a comunidade, naturalizando-os.

Outra questão importante que surgiu durante a pesquisa foi a forte presença da violência nos discursos dos alunos a respeito do local em que eles vivem. A violência se configurou como uma das condições de produção dos discursos e dos sentidos que os alunos possuem sobre o seu ambiente. Ela também constitui a identidade dos estudantes e a forma com que ele se relaciona com os outros, com eles mesmos e com o meio ambiente.

Apesar de ser um ponto extremamente relevante quando se discute a respeito das questões ambientais e da Educação Ambiental, são poucos os trabalhos que trazem esta relação da violência com as problemáticas socioambientais. Por isso, considero importante a realização de mais estudos sobre este tema, para que possamos ter um maior suporte teórico que auxilie na promoção de nossas práticas pedagógicas.

Durante o processo de EAC a maior parte das atividades foi realizada utilizando o recurso da escrita. CASSIANI & ALMEIDA (2005) colocam que a escrita em

determinadas condições de produção, como a escrita marginal, por exemplo, pode ser uma grande aliada nas aulas de ciências, possibilitando que os alunos assumam a função-autor. Nesta pesquisa, apresentei a escrita como umas das formas de realizar a Educação Ambiental Crítica, já que o sujeito está, de alguma maneira, inscrito no texto que produz e quando os sujeitos assumem a autoria, eles historicizam o seu dizer e revelam a forma como se relacionam com o mundo.

Durante a pesquisa, foram realizadas intervenções (segunda etapa) que encaminharam para algumas reflexões com os estudantes sobre as problemáticas socioambientais da comunidade em que eles vivem. Estas discussões resultaram na produção de materiais, nos quais busquei compreender o imaginário dos alunos sobre o seu ambiente, avaliando se ocorreu ampliação de sentidos a respeito do bairro.

Os livros e os e-mails demonstraram ainda um discurso de culpabilização do ser humano a respeito das problemáticas ambientais. No entanto, os alunos passaram a discutir sobre as responsabilidades do poder público e outras instituições. Considero este posicionamento um avanço, já que na primeira etapa, eles reproduziram discursos votados para a responsabilidade individual.

Os materiais produzidos na segunda etapa também revelaram que os sujeitos apresentam o imaginário de que o poder aquisitivo é regulador das relações com o ambiente. A riqueza foi significada como sinônimo de educação (bom comportamento). O poder econômico faz parte sim das relações socioambientais, mas não é suficiente, como já foi discutido anteriormente, quando se busca melhorias para a problemática ambiental.

Os discursos dos alunos, após as discussões ocorridas durante o processo de EAC, diferenciaram-se dos discursos construídos na primeira etapa (cartas e desenhos) por terem questionamentos, argumentos e críticas. Já as cartas, em sua maioria, como já foi abordado, apresentaram as problemáticas ambientais, com uma postura acrítica e despolitizada. Este fato demonstra o potencial da EAC na formação dos sujeitos. Vejo a problematização e a dialogicidade, que guiaram todo o processo de Educação Ambiental, como as principais condições que viabilizaram este resultado.

Referências

ABÍLIO, F. J. P; VILA, A. J. T; ANDRADE, A. M. S; MONTENEGRO, A. K. A; Meio ambiente e educação ambiental: uma análise crítica dos livros didáticos de ciências de ensino fundamental. In: Anais do **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. UNICAMP, SP, 2007.

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ANGOTTI, J. A. P; AUTH, M. A. Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v.7, n. 1, p. 15-27, mai. 2001.

ALMEIDA, M. J. P. M; CASSIANI, S; OLIVEIRA, O. B. **Leitura e escrita em aulas de ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA. **Lei 13.558, 17 de novembro de 2005. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a política estadual de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <<http://200.192.66.13/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>>. Acesso em: 20 de setembro de 2006

BARBIERI, E. **Biodiversidade capitalismo verde ou ecologia social**. 3. ed. São Paulo: Cidade nova, 1998.

BERGMANN, M. & PEDROZO, C. Percepção ambiental de estudantes e professores do município de giruá, RS. **Revista eletrônica de mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, v. 19, jul. a dez. 2007.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2ª Ed. São Paulo: Ática.

BRASIL. Banco de teses da Capes (resumos). **CASTRO, C. F.** O estudo da problemática dos resíduos sólidos (lixo) e suas implicações sócio - ambientais na comunidade do engenho Maranguape, Município de Paulista-PE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2001 p. 208. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20015324001015038P5>
Acesso em: 22/06/2008.

BRASIL. Banco de teses da Capes (resumos). **VASCONCELOS, M.C.C.** Concepções de meio: bases para o estudo ambiental nas escolas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=199917031001017001P4>
Acesso em: 22/06/2008.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Dispões sobre Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1999.htm>. Acesso em: 21 de setembro de 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.* Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998

CANDIANI, G. & LAGE, M. Educação Ambiental: percepção e práticas sobre Meio Ambiente de estudantes do ensino fundamental e médio. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, v. 12, jan. a jun. 2004.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-posições*, Campinas, SP, vol.17, n. 1(19), p. 5-13, mar. 1996.

CARVALHO, I. C Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.** Porto Alegre, RS, v.2, n.2, abr./jun. 2001.

CARVALHO, I. C. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA/ Secretaria Executiva/ Diretoria de Educação Ambiental (Org.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004.

CASSIANI, S. Leitura e Fotossíntese: Proposta de Ensino numa Abordagem Cultural. **Tese de doutorado em educação/ Programa de pós-graduação em Educação.** Campinas, SP:Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

CASSIANI, S. & ALMEIDA, M. J. P. M Escrita no Ensino de Ciências; autores do ensino fundamental. **Ciência e Educação.** Bauru, SP: UNESP, vol. 11, n.3, 2005.

CUNHA, T. S. & ZENI, A. L. B. A representação social de meio ambiente para alunos de ciências e biologia: subsídio para atividades em Educação Ambiental **Revista eletrônica de mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, v. 18, jan. a jun. 2007.

CUNHA T. S & ZENI, A. L. B. O meio ambiente percebido pelos alunos do centro de educação para jovens e adultos de Blumenau. Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, III, 2004. **Anais do Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental.** Erechim: URI, 2004.

DELIZOICOV, D. Ensino de física e a concepção freiriana de educação. **Revista de Ensino de Física**, v.5, n.2, p. 85-98, 1983.

FERREIRA, M. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os Leitores**. Campinas, Ed. Pontes. 1999;

FIGUEIREDO, J. B. A. **As Contribuições de Paulo Freire para Uma Educação Ambiental Dialógica**. In: 29 Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu-MG. Anais da 29 Reunião Anual da ANPEd.

FLECK, C. M. Autonomia em Educação segundo Paulo Freire. **Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Blumenau, FURB 2004**, 97 p. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=51. Último acesso em: 24/07/2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 7 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araujo Freire (Org). São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUDIANO, E. Discursos ambientalistas y discursos pedagogicos. In: Santos, J. E. & Sato, M. (Orgs.) **A contribuição da Educação Ambiental a caixa de pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

GUERRA, V. M. L. Um estudo da cultura midiática: violência, representação e poder. Encontro Regional da ABRALIC. **Anais do Encontro Regional da ABRALIC**. São Paulo: USP. 2007

Guido L. F. E. **Educação, Televisão E Natureza: Uma Análise Do Repórter Eco**. In: 29 Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu-MG. Anais da 29 Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2615--Int.pdf>

GUIMARÃES, L. B. & CASSIANI, S. **Tópicos Especiais em Educação e Biologia**. Florianópolis biologia/EAD/UFSC, 2008.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental crítica. In: MMA/ Secretaria Executiva/ Diretoria de Educação Ambiental (Org.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

HIGUCHI, M. I. & A.ZEVEDO, G. Educação como processo de construção de cidadania ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, n.0, p. 63 - 71, nov, 2004

LIMA, G. F. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria Executiva. Diretoria da Educação Ambiental. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 85-109.

LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**. Campinas, SP: UNICAMP, número especial, vol. 1, 2007

LOUREIRO, C. F. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, n.0, p. 13 - 21, nov, 2004

LOUREIRO, C. F. Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MARTINHO, L.R. & TALAMONI, J.L.B. Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. **Ciência e Educação**. Bauru, SP: UNESP, vol.13, n.1, 2007.

MEDINA, N. M. **Elementos para introdução da dimensão ambiental na educação escolar**. Brasília: UFMT, 1994.

MINAYO, M. C. S. Porque ter medo se o futuro é a morte? (prefácio). In: CRUZ NETO, Otávio & RASGA Marcelo, M.(orgs.) **Nem inocentes e nem heróis**, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p.3-10.

MORAES, S. M. R. Percepção ambiental de alunos e trabalhadores: uma experiência desenvolvida em Campo Belo do Sul/Sc. Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, III, 2004. **Anais do Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental**. Erechim: URI, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. 6ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez /UNESCO, 2002.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Desenhos e escutas**. In: 29 Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu-MG. Anais da 29 Reunião Anual da ANPEd, 2006. p. 1-15.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan.-mar, 1994.

ORLANDI, E. P. O discurso da educação ambiental In: Trajber, R., Manzochi, L. H. (Orgs.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo : Gaia, 1996. p. 37-47.

ORLANDI, E. P. **Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos limites do simbólico**. *Rua*, n. 4, p. 9-19. 1998.

ORLANDI E. P. **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas (SP): Pontes; 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P (org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

PEREIRA, J.C. **O mercado de trabalho e a realidade econômica brasileira: um estudo de caso da atividade econômica da comunidade do loteamento Jardim Zanellato em São José**. Trabalho de Conclusão de Curso – Ciências Econômicas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PEREIRA P. B. O Meio Ambiente E A Construção De Sentidos No Ensino Fundamental. **Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica/ Programa de pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2008.

QUINTAS, J. S.. **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Edições Ibama, 2000. 161 p.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RESES, G. L. N., S, H., SANTOS, J. E., ALCHINI, R., Galitzki, E.L., Cardoso, C.F. Educação Ambiental como um processo de construção de cidadania In: V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, 2006, Joinville. **Anais do V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental**. 2006.

SAHEB, D. & ASINELLI-LUZ, A. As representações de meio ambiente de professores e alunos e a pedagogia de projetos: um estudo de caso em classes de alfabetização. **Revista eletrônica de mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, v. 16, jan. a jun. 2006.

SILVA, F. L. **Violência na escola, um reflexo da violência social e urbana: uma experiência no Colégio Marista e Municipal São José**. Trabalho de Conclusão de Curso – Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SOLBES, J. E VILCHES, A.. El Modelo Construtivista y las Relaciones Ciencia/Técnica/Sociedad (CTS). **Enseñanza de las Ciencias**, v.10, n.2, p. 181- 186. 1992.

SORRENTINO, M. De Tbilissi a Thessalonik: a Educação Ambiental no Brasil. In: Quintas, J. S. (Org.) **Pensando e praticando Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: IBAMA, 2002.

SOUZA, C. A; BASTOS, F. P; ANGOTTI, J. A. P. **As mídias e suas possibilidades: desafios para o novo educador**. Florianópolis: 2009 Disponível em: < http://www.ced.ufsc.br/men5185/artigos/angotti_as_midias.htm >. Acesso em: 26 de ago. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo. Editora Cortez, 1996.

UNESCO **New trends in primary school science education**. (W. Harlen, ed.). Vol 1. Paris, 1983

VEADO R.W; KÖRBES, A.S; WILVERT, S.R. Diagnóstico da vegetação do município de São José/SC. Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário , 2004, Florianópolis. **Anais do Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário** . Florianópolis: UFSC. 2004.

VIÉGAS, A. & GUIMARÃES, M. Crianças e Educação Ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, n.0, p. 56 -62, nov, 2004

ZANETIC, J. **Ciência, seu desenvolvimento histórico e social - implicações para o ensino**). Ciências na escola de 1º grau. p. 7-19. São Paulo, 1990.

ZIMMERMANN, N. Leitura e ensino de ciências/geociências: algumas condições de produção do imaginário e discursos de professores. **Dissertação de mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra da Pós-Graduação Em Ensino E História de Ciências da Terra**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2008.

WASELFISZ, J. **Mapa da violência IV: os jovens do Brasil**. Brasília: Editora da UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Estadual dos Direitos Humanos, 2004.

Anexos

ANEXO 01 - CADERNO DE CAMPO

ANEXO 02 – PERFIL DO ESTUDANTE

**ANEXO 03 – ENTREVISTA AOS MORADORES ELABORADA
PELOS ALUNOS**

ANEXO 1 - CADERNO DE CAMPO

Data: 13/10/2008

Reunião com os gestores

Hoje apresentei meu projeto para a coordenadora N. e para o Diretor V.

Eles já haviam demonstrado interesse em que eu desenvolvesse a minha pesquisa na escola, desde que falei que estaria relacionada com Educação Ambiental.

Comentei com a Dona N que iria investigar o imaginário que os educandos apresentam sobre a realidade socioambiental da comunidade. Eles acharam bem interessante e a Dona N comentou que também trabalhou com a Análise de Discurso em seu mestrado. Fui questionada sobre como iria organizar o currículo com a pesquisa e decidi trabalhar paralelamente. Também foi combinado que o projeto seria realizado não apenas com uma sétima, mas com todas, já que os alunos iriam cobrar, como sempre, as mesmas atividades, pois fica difícil para eles separarem a professora da pesquisadora.

Como a quantidade de dados seria muito grande com participação das três turmas na pesquisa, decidi realizar a análise de apenas uma das turmas. A proposta seria construída com todas as sétimas, mas a análise dos resultados em apenas uma.

Data: 14/10/2008

Reunião pedagógica

Apresentei na reunião pedagógica a minha proposta de pesquisa. Os professores acharam interessante e alguns propuseram realizar algumas atividades, também relacionadas com o bairro. O Prof. P (matemática) falou que poderia utilizar as entrevistas que os alunos irão realizar para revisar porcentagem e ensinar elaboração de gráficos. O Prof. PC (geografia) comentou que poderia trabalhar projeção cartográfica utilizando o bairro como referência. A Prof. Z também irá discutir o passeio pelo bairro, durante as aulas de português. Fiquei empolgada com o interesse dos professores em realizar um trabalho articulado. São atividades paralelas que poderão enriquecer o processo de Educação Ambiental e fazem parte das condições de produção desta pesquisa.

Data: 17/10/2008

Início da aplicação da proposta.

Hoje conversei com os alunos sobre as atividades que faremos sobre o bairro. Falei que era minha pesquisa do mestrado, mas que também seria parte das aulas de ciências. Expliquei que iríamos conversar sobre a comunidade e buscar compreender algumas questões do bairro. Os alunos gostaram da idéia. Queriam saber o que iríamos fazer, quando iríamos, começar, se iríamos ainda estudar o corpo humano. Decidi alternar as aulas. Toda a semana iríamos trabalhar sobre o bairro. Ou na terça ou na sexta, dependendo da atividade que estaria programada, e o conteúdo curricular seria estudado no dia que não tivesse atividades da pesquisa. Pedi para eles virem com um calçado confortável na próxima aula, pois iríamos fazer um passeio pelo bairro. Eles ficaram muito animados.

Percebi uma grande receptividade dos alunos com o projeto. Acredito que seja pelo fato de ser algo diferente e de estarmos falando sobre o lugar deles.

Data: 24/10/2008

Passeio pelo bairro cancelado e aplicação do perfil do aluno.

Choveu muito durante a noite e a tarde. O tempo estava instável. Cheguei na escola e os alunos, que estavam esperando para entrar, logo perguntaram se iríamos passear pelo bairro. Conversei com a Coordenadora N e achamos melhor não, pois muitas áreas estão cheias de lama

em decorrência das chuvas e os alunos corriam o risco de ficarem molhados, caso chovesse durante o passeio.

Entrei na sala e logo vieram questionar se iríamos sair. Eles estavam empolgados. A Ka veio mostrar a máquina fotográfica. Falei que era melhor não, pois poderia chover e eles assistiriam as aulas molhados. O Jo disse que era melhor irmos com chuva para a gente ver como o bairro fica alagado em algumas áreas. Alguns falaram que poderíamos ver a cachoeira que se forma quando a chuva é forte. Combinamos que iríamos na próxima aula, caso não chovesse.

Naquele dia apliquei o perfil. Eles queriam saber porque eu estava perguntando tanta coisa. Expliquei que precisava, para realizar a pesquisa, conhecê-los um pouco mais. Perguntaram se iria valer nota, se eu mostraria para os outros professores (por causa da pergunta que questionava a disciplina que mais e que menos gostava). Disse que os professores poderiam ler a minha pesquisa depois, mas que os nomes não seriam revelados. Falei que seria bem importante eles serem sinceros e escreverem bastante, mesmo não valendo nota. Eles tiveram dúvidas em algumas questões como a diferença entre direitos e deveres. Alguns não sabiam a cidade que tinham nascido e pediam ajuda para calcular o ano de nascimento. Outros pediam ajuda para escrever nomes de filmes, seriados e livros.

Data: 31/10/2008

O Passeio pelo bairro e uma carta à um amigo.

O tempo estava bem nublado, mas conversei com a Coordenadora N e ela achou que não teria problema em realizar o passeio. Perguntei se a Be (Professora de apoio) poderia acompanhar a gente, durante a saída, e ela aceitou. Combinei também com a professora de religião de ficar com a aula dela, para poder conversar e trabalhar com mais calma com os alunos.

Cheguei na sala e estavam esperando na porta, prontos para sair. Pedi para entrarem e sentarem, pois tínhamos que combinar algumas coisas antes. Primeiro expliquei o que iríamos fazer. Escrevi no quadro:

“Passeio pelo Jardim Zanellato:

Durante o passeio iremos caminhar pela comunidade e observá-la, é importante seguir as seguintes instruções:

- Andar em trios e anotar tudo o que chamar atenção durante o passeio.
- Caso queiram fotografar algo, é só pedir a máquina.
- Não ficar atrás da Professora B.
- Ficar sempre juntos e seguir o roteiro combinado.”

Em seguida pedi ajuda para elaborar o roteiro do passeio, já que não conheço o bairro tão bem quanto eles. Tínhamos que tomar cuidado para não irmos muito longe. Aí, iniciou a discussão:

Educando L: Vamos subir o morro, lá tem um monte de coisa para ver.

Educanda Sa: Ah, não professora, lá não! Vamos andar aqui embaixo, aqui tem calçamento.

Educando L.: Mas aqui não tem nada para ver. É tudo bonito. A gente tem que ver a parte pior do bairro.

Educando U: Eu só não posso ir lá nas “casinhas” (conjunto habitacional). Lá eu levo tiro.

Prof. Gabriela: Então tá, não vamos nas casinhas. Podemos montar um roteiro que passe pelo morro e aqui pela avenida.

Educando E: A gente pode subir o morro e depois descer lá pela casa do J, aí a gente sobe e passa do lado do ginásio, pela rua do posto policial e aí a gente vê a vala atrás da escola e volta pela avenida.

O pessoal aceitou. Chamamos a Prof. B e saímos. Subimos o morro que fica em frente a escola. A subida é calçada. Encontramos uma horta logo no início. Os alunos comentaram que era mal cuidada e que tinha lixo. Falaram que era do dono da feira, que fica ao lado da escola. Era difícil vermos um terreno sem lixo. Tinha muito entulho. Nas calçadas muito papel e plástico. Os alunos pediram para fotografar (só tinha uma máquina) o lixo e a paisagem vista do alto do morro. Quando a rua calçada acabou foi possível visualizar a parte mais precária. As ruas eram estreitas, havia muito lixo e as casas eram extremamente precárias. Encontramos muitos cachorros nas ruas.

Os alunos pediam para bater fotos de tudo : das casas, dos bueiros cheios de lixo e dos terrenos. Até uma hora em que o E falou: “Bate foto da casa da K”. Aí a K respondeu: “Não fotografa a minha casa, ela é bonita. Fotografa a do J”. Era visível a vergonha que muitos sentiam de morar naquela região. Os estudantes falavam onde os colegas moravam, mas ninguém queria mostrar a sua casa. Teve uma hora em que pediram a máquina para fotografar uma casa muito pequena, que parecia que iria cair. Ao lado tinha uma casa demolida e crianças brincando nos dos destroços. Nesse momento a Ka falou: “O professora não deixa eles fotografarem a casa dos outros, é feio”. Me senti muito desconfortável. É a realidade deles sendo discutida. Aquela é a casa dos alunos, seus vizinhos e parentes. Percebi que alguns estavam se sentindo invadidos. E me senti a invasora. Falei para evitarmos fotografar as pessoas nas ruas e casas específicas. Para não expor os moradores. Mas, coloquei que poderíamos conversar sobre o que nos incomodava na comunidade e no passeio.

Os alunos mostraram a casa do J que estava cheia de gaiolas de passarinho. Ele se defendeu dizendo que a casa do H tinha mais gaiola que a dele. Perguntei de onde ele pegava os passarinhos e ele contou que capturava alguns da mata e que às vezes ganhava. Relatou que o avô dele sempre teve passarinho e que ele saiam juntos para pegá-los. Falou que gostava de ter passarinhos em casa. Contei eu também gostava de passarinhos e que para não prender deixava potinho com alpiste e frutas perto de casa para eles irem comer soltos e que era legal, pois dava para acompanhar os pássaros interagindo, buscando comida para os filhotes, e dessa forma eles não ficavam presos. Ele finalizou a conversa, dizendo que os passarinhos são da família e que são bem cuidados. Ainda falou que quase todo mundo do bairro tinha, mas não falava porque eu era professora de ciências.

A Ed comentou que sentia saudades de morar naquele morro. Que eles ganharam uma casa e foram viver no conjunto habitacional. Mas, que sentia falta dos amigos. Falou que quando morava ali e chovia não dava para sair de casa, porque a rua ficava cheia de lama.

Os alunos mostraram um córrego (que eles chamam de vala) cheio de lixo. As casas eram construídas bem ao lado dele e dava para ver o esgoto saindo para o córrego. Era possível chegar nessas casas passando por ruelas. A Ed disse que às vezes ali chegava a inundar. Dentro de uma casa três garotos nos observavam. O LN foi cumprimentá-los e percebi que falavam da gente. Alguns alunos não queriam ir lá. Fiquei receosa, era uma área meio escondida. Falei para voltarmos. Quando eu vi os garotos saíram da casa. O LN disse que eles iriam nos acompanhar até a saída. Percebi que não éramos bem vindos ali. Ficaram nos olhando sério. Quando nos afastamos da casa eles entraram novamente.

No alto do morro, os alunos mostraram a casa do “Chefe do Morro”. A casa era bem grande, mas toda protegida com muros bem altos, não dava para ver nenhuma janela. Alguns falavam para o U “te esconde” e ele dizia “vamos passar rápido, professora. Aqui eu não posso vacilar”. Percebi que todos sabiam quem morava ali. Mas, tirando a reação do U, o clima era tranquilo. Perguntei se conheciam o chefe. O D falou que todo mundo conhecia e que ele era “gente boa”, só tinha que cuidar para não “vacilar”.

Quando descemos o morro, passamos ao lado do ginásio, depois por uma rua atrás da escola, onde fica o posto policial. O Le mostrou que o terreno atrás do posto estava cheia de

marmitta jogada pelos policiais. A V falou que não dava para contar com eles. Que eles sempre demoravam para aparecer e que se ocorria tiroteio, eles só apareciam depois que acabava. O E disse que existia acertos entre policiais e traficantes.

Chegamos ao córrego, que está canalizado. Praticamente não existem árvores próximas do canal. Na maior parte, onde não tem casa, existem pés de mamona ou gramíneas. Os alunos mostraram a mamona e contaram que aprenderam isso nas aulas de geografia, ao estudarem bicomustíveis. Havia muito entulho ao lado do canal, víamos muitas garrafas e sacolas plásticas também. Perguntei o que era o canal. Eles falaram que era uma vala de esgoto. Comentei que parecia uma vala, mas que não era. Contei que este era um rio, chamado Daniela. Eles ficaram surpresos. Disseram que não parecia um rio. Perguntei o que os fazia pensar que não era um rio e eles explicaram que era pequeno e que estava canalizado. Era mais parecido com um esgoto. Eles reclamaram do cheiro e perguntaram onde ele nascia, se poderíamos visitar a nascente. Questionei se algum aluno conhecia a nascente e dois deles disseram que sim, e que era possível chegar lá. Combinei que iria fazer a trilha com estes dois alunos primeiro, para averiguar as condições do local, e depois, levaria o restante da turma. Iríamos apenas esperar um período sem chuva, já que fica no meio da mata e seria melhor o solo mais seco, para evitar acidentes. O Ed foi um dos alunos que disse saber onde o rio nasce. Contou que parece uma poça, em que brota água do chão. Ele sempre achou que um rio nascia de uma cachoeira. A turma ficou super empolgada em irmos lá.

Finalizamos o passeio em um terreno, próximo ao mercado. Lá tem uma árvore bem grande e também uma caixa coletora de lixo. O Terreno estava cheio de papéis, plásticos e vidros. Paramos sob a árvore para conversar:

Gabriela: o que mais chama atenção de vocês nas ruas?

Educandos: É o lixo, professora.

Gabriela: Mas passa caminhão de lixo nessas ruas?

Educandos: sim, em quase todas.

Gabriela: então por que encontramos tanto lixo espalhado?

Educanda Ta: a gente é porco mesmo professora!

Gabriela: mas será que todos sabem como é importante não jogar lixo em qualquer local?

Educanda Ta: passa na TV sobre o lixo, o tempo todo, todo mundo sabe, a gente é porco.

Tem preguiça, nem liga!

Conversamos sobre os problemas do lixo. Eles lembraram que este atrai ratos, baratas e formigas. Falaram que polui o rio mais ainda, já que ele está poluído com o esgoto das casas. Algumas falas foram anotadas durante o percurso:

“Não fotografa a minha casa ela é bonita fotografa a do J.” (Ka)

“Dizem que sou passarinho mas olha a casa do H.” (Jo)

“Eu morava aqui, mas era muito ruim, muito perigoso, agora eu moro nas casinhas, lá é melhor é mais tranquilo.” (Ed)

“A cinco anos atrás dava para ver moleque de 5 anos com 38 na mão” (U)

“Ali mataram a mãe da Jn. (ex-colega de classe que foi morar em um orfanato, após sua mãe ser assassinada pelo pai) Tem sangue ali ainda” (Ta)

“Aqui é a casa do chefe do morro” (Jn)

“Pra lá eu não posso ir” (Lw)

“Se a gente subir lá a gente morre” (Ev)

“Fotografa aquela vala professora, olha a quantidade de lixo” (Vi)

“Olha só quanta sujeira, professora” (Gi)

“Tem nascente lá para/ cima, vamos lá?” (Ed)

Quando chegamos à escola, pedi para eles escreverem uma carta a um amigo virtual. Uma pessoa que nunca veio à comunidade. Pedi para eles contarem como ela era. Como era a

vida deles aqui. Pedi para pensarem no passeio, no que viram e, também, o que não viram. mas que eles achavam importante contar, quando falamos da comunidade.

Eles fizeram a atividade com a maior concentração. Uma aluna perguntou se poderia fazer em formato de conversa no MSN.

Como tarefa eles iriam fazer um desenho, retratando o ambiente deles.

A aula foi muito produtiva. Muitos elementos interessantes surgiram nas cartas. E as discussões que surgiram durante o passeio também possibilitaram uma boa problematização.

Data:04/11/2008

Diagnosticando os problemas e entrevistando os moradores

Cheguei na escola e o Professor P, de matemática, falou que os alunos estavam surpresos com o fato do canal, que passa atrás da escola, não ser uma vala de esgoto, mas sim um rio. Ele cresceu na comunidade, e comentou com os alunos que, a quinze anos atrás, ele e outras pessoas tomavam banho ali e que era um riacho .

Entreí na sala e como já tinha comentado, na última aula de ciências, que iríamos continuar as atividades sobre o bairro, eles já estavam esperando. Eles entregaram o desenho sobre o ambiente.

Pedi para eles falarem o que mais chamou atenção durante o passeio e o que mais os incomodavam na comunidade. Fui anotando no quadro, também escrevi alguns elementos que surgiram nas cartas:

- Esgoto a céu aberto.
- Bueiros entupidos.
- Ausência da Coleta Seletiva
- Falta de lixeira nas ruas e lixo em terrenos baldios e no chão.
- Doenças causadas por falta de higiene e pela poluição.
- Poluição do ar.
- Poucas áreas de lazer para as famílias
- O ginásio de esportes deveria ser de uso gratuito.
- Muitas famílias moram em casas precárias e muito pequenas.
- Muita pobreza.
- Muros pichados e parques vandalizados
- Muitas pessoas desempregadas e sem estudo.
- Algumas pessoas não possuem moradia
- Muita violência e tráfico de drogas no bairro.
- Falta policiamento.
- A polícia demora para atender as ocorrências do bairro.
- Ruas pouco iluminadas.
- Muitas pessoas pegam pássaros silvestres para colocar em gaiolas.
- Atendimento precário no posto de saúde (muitas filas, falta de medicamentos e de médicos suficientes para a demanda do Bairro)
- Não tem creche para todas as crianças que precisam.
- Poucas áreas verdes.
- Os políticos só aparecem nos bairro durante as eleições e depois esquecem a comunidade.
- Ruas não pavimentadas, com muitos buracos, sem calçada para os pedestres.
- Ausência de faixa de segurança para os pedestres.
- Cachorros abandonados nas ruas.
- Desmatamento para a construção de casas.

Mesmo com a solicitação de falar o que mais chamou atenção durante o passeio, alguns elementos que foram apresentados não puderam ser visualizados, mas fazem parte do cotidiano deles e os incomodavam, como por exemplo: *“Os políticos só aparecem nos bairros durante as eleições e depois esquecem da comunidade”*, *“Muitas pessoas desempregadas e sem estudo”* e *“Atendimento precário no posto de saúde (muitas filas, falta de medicamentos e de médicos suficientes para a demanda do Bairro)”*

Eles relatavam situações como o tempo de espera, quando chamavam a polícia e para serem atendido no posto de saúde.

Questionei cada um destes problemas. Pedi explicarem porque isso acontece e fui anotando as respostas: O lixo nas ruas foi justificado com as seguintes explicações:

- *“Os moradores são porcos eles sabem que não é para jogar lixo na rua, mas jogam”* (Ta)

- *“A Pró-Activa (empresa que coleta o lixo em São José) quando vai pegar o lixo se cai no chão eles não recolhem”* (Di).

- *“Se é lixo pesado tipo, madeira e coisa velha, eles não recolhem, aí tem que colocar no terreno baldio e às vezes o catador pega”* (Ar)

“Até os policiais jogam a marmita no terreno baldio e lá passa o caminhão”

“As vezes é mais fácil colocar no terreno do que levar onde o caminhão pega o lixo”

A violência surgiu muito nas falas dos alunos:

“A violência é culpa dos traficantes e da falta de polícia.” (Ul)

“Mas é culpa também de quem consome droga, se ninguém consumisse não teria traficante, que nem mostrou no filme que a Professora Adriana mostrou (Tropa de Elite).”

“Mas tem também por causa da bebida, quem bebe sempre briga”

“E tem os caras que metem banca, só para se achar”

“Mas as meninas gostam de traficante”.

“Quem namora bandido apanha”

“Quem vira bandido morre cedo”

As valas de esgoto foram lembradas:

“Tem esgoto porque as pessoas não fazem fossa”

“Não tem fossa porque um monte de casa é barraco”

“Tem casa que não tem nem banheiro, vai ter fossa (risos)”

Em seguida os desenhos dos alunos foram postos no centro da sala para todos observarem. Pedi que eles olhassem os desenhos e buscassem semelhanças e diferenças entre eles. Surgiram vários comentários sobre os desenhos mais bonitos, os que estavam pintados. Pedi que observassem os desenhos como se fossem mensagens. Eles deveriam ler o que o colega estava dizendo através daquelas imagens:

- *“Ele está mostrando o lixo e o esgoto”*

- *“Ele mostra a escola e o campinho”*

- *“Mostra o morro e as ruas pequenas.”*

- *“A maioria mostra o lixo nas ruas”.*

- *“Mas tem um monte de desenho que não mostra o lixo”*

- *“Mostra a vala que é um rio cheia de lixo”.*

- *“Achei a minha casa no desenho dele”*

Solicitei que sentassem. Questionei o que eles mais perceberam nos desenhos. Eles falaram que a maioria deles mostrava o lixo e o rio com lixo. Perguntei se eles achavam que os outros moradores do bairro percebiam e se incomodavam com a presença do lixo e eles acreditavam que não, porque senão não iriam jogar o lixo nas ruas.

Propus que elaborássemos uma entrevista com os moradores, para percebermos que existem outras visões sobre o bairro e buscarmos elementos sobre a principal problemática definida pelos estudantes: o lixo.

Orientei que eles se organizassem em grupos de até 4 pessoas e construíssem questões destinadas aos moradores, investigando o que eles pensam sobre os problemas do bairro e que buscassem focar o lixo. Cada grupo deveria pensar dez questões no mínimo. Eles elaboraram as questões e entregaram.

Data: 11/11/2008

Finalizando a construção da entrevista

Hoje entreguei as questões que eles haviam proposto. Coloquei que iríamos ler, ver as que se repetiam e escolher as que fariam parte da entrevista. As questões eram lidas e escritas no quadro, por mim. Pegamos as que mais se repetiam e complementávamos as que estavam no quadro. Eu questionava cada uma das questões selecionadas (“ Por que é importante colocarmos essa questão na entrevista?”). Alguns alunos acharam melhor dar opções de resposta, para facilitar a vida do entrevistador. Outras ficaram abertas.

Perguntei se eles achavam que as respostas seriam parecidas e eles disseram que sim. Então falei que poderíamos entrevistar grupos diferentes. Alguns poderiam entrevistar os idosos, que poderiam nos falar mais sobre o que era feito com o lixo antigamente, assim como contar as mudanças que ocorreram no bairro ao longo dos anos. Poderíamos entrevistar diferentes lugares para compararmos os tipos de lixo que são produzidos, perguntei quem poderia produzir diferentes tipos de lixo, eles disseram: a feira, o posto de saúde, a polícia, o mercado e a Lan House.

Então dividi a turma e grupos de trabalho: cinco duplas iriam entrevistar idosos, outras cinco duplas entrevistariam moradores diversos e cinco duplas buscariam entrevistar diferentes instituições como o posto de saúde, a feira, o posto policial, o mercado, a Lan House e a padaria.

Digitei todas as questões, formatei e solicitei cópias. Combinamos que eles teriam uma semana para realizar as entrevistas.

Data: 21/11/2008

Analisando as entrevistas

Este encontro ocupou as 5 aulas do dia. Havia previsto 2 aulas, mas pedi as aulas dos professores de matemática e de religião para conseguir finalizar a discussão.

Pedi que eles se organizassem nos grupos de trabalho (idosos, moradores e instituições). Distribui cartolinas e solicitei que cada grupo analisasse as respostas que surgiram em cada questão e que juntassem essas respostas nas cartolinas. O objetivo era perceber os principais elementos que surgiram em cada tipo de entrevista, estimular os estudantes a questionarem sobre a realidade do bairro, assim como refletirem sobre as diferentes problemáticas, a história da comunidade e a forma que ela vem se constituindo.

Os motivos dos entrevistados morarem no bairro estão relacionados com a facilidade de comprarem uma casa, alugarem ou até mesmo construírem em terrenos que não estão ocupados. Alguns apontaram a presença da família como um motivo para viver lá.

A maioria dos entrevistados gosta de viver no bairro (motivos: a família está perto, tem tudo o que precisam no comércio, é mais barato morar, gostam dos moradores, nasceram no bairro, consideram um lugar bom), apesar de desejarem algumas mudanças. As mudanças mais solicitadas foram: melhorar o atendimento no posto de saúde, mais policiamento, melhorar ou realizar a pavimentação das ruas e proporcionar mais moradias aos moradores. (nenhuma resposta falava do lixo). Questionei os alunos se eles concordavam com as respostas e se

incluiriam mais algumas. O Ed disse que era isso mesmo. A Ka falou sobre melhorar as praças. O Mo brincou, dizendo que não precisava de policiamento. O Jô e o Di concordaram com ele. A Su falou em colocar mais creches. Questionei mais vezes. Pedi para eles lembrarem o que eles observaram no passeio. Então eles falaram do lixo e do esgoto.

Os idosos relataram que antigamente era um bairro: mais calmo, mais seguro, mais bonito, com pouco comércio, tinha mais verde, tinham poucos moradores. Os alunos comentaram que eles não concordavam que era mais calmo, que antes era bem mais violento (a dois anos atrás ocorreu uma ofensiva da polícia, nos morros do bairro, que gerou a prisão de traficantes e várias quadrilhas que viviam no bairro). Antes disso, era comum ver os traficantes andando armados pelas ruas, assim como ter tiroteios. Depois destas ofensivas, segundo os estudantes, o número de assassinatos e roubos diminuíram bastante. É interessante esta concepção de tempo, que eles possuem. Além disso, alguns comentários sobre como deveria ser “chato” morar lá surgiu. O U perguntou o que que eles faziam nos finais de semana? Foi uma risada. O Mo falou que eles deviam jogar canastra e namorar. Começou uma bagunça, sobre os idosos namorarem...

A entrevista realizada com os idosos rendeu várias discussões, foi bem interessante. Quando questionados o que era feito com o lixo, antigamente, a principal resposta foi jogar em terrenos baldios, ação feita até hoje pelos moradores, a segunda opção queimar e a terceira enterrar. Foi comentado que antigamente não havia coleta de lixo. Ao relatar as respostas, o grupo da Ka comentou que por isso algumas pessoas ainda jogavam o lixo na rua, por costume. O Mo perguntou por que não podia queimar o lixo ou enterrar, já que seria mais fácil. Expliquei sobre os problemas destas duas formas de gestão do lixo, assim como o que é feito com lixo coletado pela Pró-Activa. O Di reclamou, mais uma vez, que quando o lixo é coletado, se algum cair no chão os funcionários da Pró-activa não recolhem. A Ta falou que os funcionários devem pensar que a rua é toda suja, por isso não teria porque recolher.

Perguntei quais seriam as formas de minimizar essa grande quantidade de lixo nas ruas, anotei as respostas no quadro:

- Conscientizar os moradores sobre colocar o lixo em saco e deixar no local onde o caminha coleta.
- Explicar o problema de jogar o lixo nos terrenos e nas ruas, falar das doenças.
- Fazer um mutirão para recolher o lixo.
- Pedir para a Pró-activa juntar o lixo que cai durante coleta.
- Colocar caixas de coleta de lixo (o lixo é depositado no chão dos pontos, onde o caminhão pega).
- Fazer coleta seletiva, já que muito lixo que é encontrado nos terrenos pode ser reciclado.
- Separar para o catador pegar e não deixar espalhado achando que ele pegará do mesmo jeito.
- Não usar as sacolas do mercado levar a sacola de casa.

O J disse que viu na TV que tem gente que leva a sacola de casa, ao fazer compras, para não ter mais o lixo do saco plástico. O E achou isso uma “bobeira” porque na casa dele, a sacola é usada na lixeira. Vários alunos concordaram com ele. O J disse que deve sobrar mais sacola do que é usada porque senão não teria tanta sacola espalhada nas ruas. Utilizei esse exemplo para falar sobre a necessidade de se reduzir a produção do lixo, expliquei sobre essa ser o primeiro ponto a se repensar na hora de buscar uma solução para o lixo. Falei sobre a reutilização de materiais. A C falou que pobre tem que reutilizar de qualquer jeito, reutiliza a roupa da irmã mais velha, o colchão que o vizinho iria jogar fora, a geladeira que não funciona mais como armário. Todo mundo começou a rir. O Jô disse que eles tem que reutilizar por não ter outra opção. Então falei que eles achavam isso ruim, que todos preferiam coisas novas. A C. falou “ Claro, né! E a professora não? Perguntei o que cada um gostaria de ter novo. Algumas meninas, e poucos meninos, falaram que queriam um novo celular. As meninas falaram também de roupas, os meninos comentaram sobre tênis e bola de futebol. Sei que adolescentes gostam destes itens. Mas fiquei surpresa com o fato deles não terem mencionado itens básicos como geladeira, cama, itens que sei que muitos não possuem em casa. Questionei o que eles fariam com o celular velho (já que foi a resposta que mais apareceu). Perguntei qual celular eles

gostariam de ter? Vieram resposta o celular da Ka, aquele que ta aparecendo na propaganda. Perguntei como eles ficam sabendo sobre os modelos novos. Eles falaram que pela TV ou quando algum amigo compra, ou quando vão ao shopping. Comentei sobre as influências que temos em querer novas coisas, marcas famosas... Essa necessidade de termos o que está na moda. E falei que este era um dos um dos fatores que mais gera a produção de lixo, até mesmo na periferia. Falei sobre como isso interfere na felicidade das pessoas. Dei exemplo de que ficamos tristes quando queremos alguma roupa nova e não podemos comprar, Até mesmo quando não temos necessidade de ter essa roupa nova. Falei das embalagens dos produtos sobre como recebemos estímulos de ter e comprar. Mesmo não sendo itens básicos. A discussão foi bem intensa, os alunos também participaram e deram exemplos.

A questão sobre o atendimento do posto de saúde também foi bem polêmica. Cem por cento das entrevistas reclamou do atendimento (falta de remédios, demora para ser atendido, para conseguir consultas e para realizar exames). A Ary falou que era sempre assim, e que como só morava pobre no bairro nunca iria mudar. Perguntei se eles sabiam quem administrava o posto. O Lu disse que era a prefeitura, o Mo, rindo, falou que era tudo culpa do Lula. Aí foi uma briga, a Ev falou que não tinha nada a ver, que a culpa não era do Lula “O Lula era pobre também, não iria fazer isso com os pobres”. O J disse que era do Fernando Elias (Prefeito), a Gi disse que em todo Brasil tinha problema no posto, sempre passava na televisão, então o Mo gritou “Viu?! A culpa é do Lula então”. A partir daí, falei um pouco sobre o SUS (Sistema Único de Saúde) questionei da onde vinha o dinheiro para pagar os médicos, os remédios, a construção dos postos. Alguns responderam que vinha da prefeitura outros falaram sobre os impostos (O Ed disse “ agente paga o IPTU), falei sobre os impostos. Perguntei como seria possível conseguir um melhor atendimento no posto. O Be falou em reclamar na prefeitura, a Su disse que tinha que chamar o jornal e passar na TV. Então a Ka falou que não adiantava só um fazer isso, que precisava bastante gente reclamar. A Ary contou sobre o dia que eles ligaram para a prefeitura para reclamar que tinha muito lixo no terreno ao lado da casa dela. A atendente disse que não era com a prefeitura que tinha que reclamar, mas com a Pró-activa e passou o telefone dessa empresa. Quando ligaram para a Pró-activa, a empresa disse que a culpa era dos moradores que jogavam lixo no terreno. Por isso, a Ady falou que não adiantava reclamar, porque ninguém fazia nada. A Ta falou que a culpa era dos moradores mesmo, a Ev concordou. Perguntei se eles sabiam que a constituição “garantia” o direito à saúde, ao saneamento e à escola? O Ed e o Di falaram que isso existia apenas no papel e que a lei não funcionava para o pobre. Juntei com o que a Ka falou, sobre a necessidade de atuar em conjunto (dei como exemplo as greves), e sobre a necessidade de conhecermos os nossos direitos e deveres. Dei o exemplo do lixo: temos o direito de ter coleta, das ruas serem limpas, mas temos o dever de armazenar o lixo no local correto.

Não existe coleta e tratamento de esgoto no bairro, por isso as respostas sobre esta questão foram todas negativas. Nesta questão a estudante Gi questionou sobre o como é tratado o esgoto e se era mesmo que fossa. Expliquei e o Ed falou que já foi em Potecas e viu as lagoas de tratamento. Disse que tinha um cheiro muito forte. Falei sobre outras formas de tratamento e que existem estações que não geram este odor tão forte.

Apenas quatro moradores, entrevistados, possuem fossa em casa ou no seu estabelecimento comercial. A Su falou que era por isso que o rio tava poluído, e o Di disse que era por causa do lixo também.

A maior parte dos moradores não possui pavimentação na sua rua, apenas os estabelecimentos (posto, mercado, padaria e lan house) que possuem, por estarem localizados na rua principal. Todos os moradores desejam que a sua rua seja pavimentada. Além disso, querem que sejam consertados os buracos da rua principal. O Jo falou que em todas as eleições os candidatos prometem asfaltar as ruas e isso não acontece. A Ary reclamou que mesmo quando

asfaltam fazem mal feito. Falei sobre outras formas de pavimentação, além do asfalto (que diminui absorção de água para o lençol freático). Fiquei impressionada com o interesse deles com relação à pavimentação.

A energia elétrica está instalada em todas as residências, ninguém assumiu nas entrevistas as ligações clandestinas, mas o Di falou que “ todo mundo tem energia, só quando cortam, que não, aí a gente pega de alguém que tem.” Todos começaram a rir.

Todos os entrevistados acham que existe muito lixo jogado nos terrenos baldios

A questão 9, relacionada com os tipos de lixo produzidos, em diferentes locais, gerou respostas e discussões bem relevantes. Cada grupo falou quais lixos são encontrados e eu os anotava no quadro.

O Lixo das casas possui mais restos de comida (cascas de fruta e de ovo) e embalagens.

O Lixo do mercado, da padaria e da lan house é rico em caixas de papelão, embalagens de produtos de limpeza (plásticos) e outros.

Os resíduos da feira são frutas, legumes e verduras que estragaram, algumas embalagens e papéis utilizados para proteger algumas frutas.

Já os lixos do posto de saúde são bem diversificados: papéis, plásticos, caixas de remédios, caixas de papelão, embalagens de produtos de limpeza e lixo hospitalar (as informações foram passadas para os alunos pela enfermeira do posto).

Expliquei brevemente o conceito de lixo orgânico (falei sobre outras formas de gestão deste lixo: composteira) e lixo reciclável (exemplifiquei produtos que podem ser reciclados) Também falei sobre a reutilização de resíduos. Relembrei qual é o destino final do lixo levado pelo caminhão de lixo e expliquei, rapidamente, como é a estrutura do aterro sanitário.

Pedi para eles classificarem o tipo de lixo listado no quadro (orgânico, reciclável ou rejeito). O Be falou que a maior parte do lixo que é produzido no bairro era reciclável ou orgânico. O Ed comentou que a maior parte do lixo das ruas poderia ser reciclado.

A questão 10 questionava se havia coleta de lixo nas rua das casas ou dos estabelecimentos dos entrevistados. Em todos os estabelecimentos existe coleta de lixo (todos estão localizados na rua principal do bairro). Já nas ruas dos moradores nem sempre passa o caminhão. Segundo os alunos apenas nas ruas maiores existe coleta. Os moradores que vivem nas ruelas e escadarias precisam levar o lixo até a rua mais próxima de sua casa. Então concluí que em uma boa parte do bairro não existe coleta de lixo, já que existem muitas ruelas e escadarias no bairro. Anotei algumas falas interessantes relacionadas com o tema:

- É mais fácil jogar em algum terreno do que levar até a rua. (Di)
- Dá uma preguiça levar o lixo lá embaixo (Jo).
- Vocês são uns porcos, só faltam dizer que jogam o lixo na vala também (Su).
- Não é vala, é rio! (Gritou a Ka para a Su)
- Então é pior ainda! (respondeu a Su)
- Não tem desculpa vocês são porcos mesmo (Ta).

Perguntei o que poderia ser feito para minimizar esse problema. Vieram as propostas:

- Pedir para algum funcionário do caminhão entrar e pegar o lixo nas ruas que não passam (U)
- Não dá, é muito lixo! Eu vi lá no bairro da minha avó, umas caixonas, onde os moradores colocam lixo dentro. Aí vai uma caminhonete da Comcap pegar a caixa e deixar outra. (Lu)
- Mas não entra nem caminhonete em várias ruas. (U)
- Só que aí é mais perto. Não precisa descer tanto o morro para levar o lixo. (Lu)

Os alunos começaram a bater palma para o Lu. O Ed gritava Lu para prefeito!. Na próxima vez vou falar para o meu pai votar em você. (Risos)

Então questionei se tendo esse tipo de coleta solucionaria o problema Surgiram as seguintes respostas:

- Aqui em baixo passa o caminhão mas tem, um monte de lixo na rua. (Ka)
- O Professora já falei que não tem jeito a gente é porco mesmo. (Ta)
- Será que não tem jeito mesmo? (Eu)
- Tem sim! Antigamente a Prof. de história contou que as pessoas jogavam o xixi e o coco na frente da sua casa, na rua e todo mundo andava por cima. Hoje não é assim. Eles também eram porcos. A gente também pode deixar de ser (Al)
- Ahhh, mas isso era nos Estados Unidos! (Ta)
- Na Europaaa! (gritou a Ka)
- Lá eles são ricos são educados. Professora, aqui só se todo mundo nascer de novo. (Ta)
- Então o bairro vai ficar assim? Com todo mundo jogando o lixo em qualquer lugar, até que seja só lixo? (Eu)
- Não pode professora, senão a gente morre, pega doença! (Ed)
- Aí todo mundo teria que ir embora, iria feder muito! (Su)
- Então vocês acham que tem jeito? (Eu)
- Tem professora: é meter bala em quem joga lixo no lugar errado (Mo).
- Não iria sobrar ninguém, até tu Mo iria morrer. (Lu)
- Gente vamos falar sério! (Eu)
- É sério Professora aqui funciona a Lei da bala! (Mo)
- Mas é bom viver num lugar que tudo é decidido na bala então? Ninguém pode resolver na conversa, estudando soluções melhores? Ir atrás dos seus direitos?
- E isso funciona? (Mo)
- Funciona! Pode demorar mais, dá mais trabalho! Mas funciona!
- Parece até que não tem miolo resolve tudo na porrada (Ed)

Mo levantou e começou a gritar, *quem aqui não tem miolo rapaz?* Pedi para ele sentar, ele ficou em pé e falava “ Pensa que ta falando com quem?) Pedi para ele se acalmar que ali dentro ninguém resolveria nada assim. Perguntei se ele queria dar uma volta e tomar uma água, ele foi até a porta e disse “*Tô cansado dessa história aí professor. Tá na hora de voltar a estudar o corpo de novo.*”

Faltava 15 minutos para terminar a aula. Voltei para a entrevista.

Não passa caminhão de lixo reciclável no bairro. Algumas pessoas passam pelas casas e coletam latinhas. A Su falou que o Avô dela vendia latinhas. Também existe um catador que passa pela rua pegando papelão, garrafa pet e latinha. Mas apenas 3 moradores dizem separar o lixo para entregar aos catadores.

A penúltima questão está relacionada com a violência no bairro. Apenas 5 entrevistados disseram que o bairro é violento “*Hoje está melhor, professora*” (Ed)

As mudanças propostas pelos entrevistados foram:

- Asfaltar as ruas e arrumar os buracos.
- Melhorar o posto de saúde (mais médicos e remédios).
- Canalizar os esgotos (as valas).
- Abrir mais creches.
- Abrir ensino médio nas escolas do bairro.
- Colocar mais lâmpadas nas ruas.
- Ter mais policiamento.
- Criar mais parques para as crianças.

Deixamos para discutir sobre estas propostas de mudanças no final da aula. O Mo (que não tinha voltado para a sala, entrou na sala e falou, “*o professora tá na hora de parar de falar sobre essas coisas senão pode ter problema.*” Falei que não existe problema nenhum e estudar o meio em que a agente vive e buscar mudanças para aquilo que não concordamos. Ele ficou em silêncio e eu saí.

A aula foi muito cansativa. Ficar cinco aulas abordando o tema foi bom porque pelo calendário, não daria para pegar mais aulas. Ao mesmo tempo foi positivo, já que se a discussão fosse cortada para a próxima aula poderiam ser perdidos alguns pontos interessantes

Data: 25/11/ 2008

Finalizando a discussão e a produção do livro.

Comecei o encontro escrevendo no quadro as mudanças solicitadas pelos moradores na entrevista:

- Asfaltar as Ruas e arrumar os buracos
- Melhorar o posto de saúde (mais médicos e remédios)
- Canalizar os esgotos (as valas).
- Abrir mais creches.
- Abrir ensino médio nas escolas do bairro
- Colocar mais lâmpadas nas ruas
- Ter mais policiamento.
- Criar mais parques para as crianças

Perguntei se eles concordavam com essas mudanças:

Gabriela: Pessoal, vocês concordam com essas mudanças?

Os alunos disseram que sim, com todas.

Gabriela: vocês colocariam mais alguma?

Ed: O lixo professora! Tem que tirar o lixo!

Gabriela: E como dá para fazer isso?

U: Pedir para mandar um gari e limpar tudo.

Di: aqui não vem gari!

Gabriela: Por quê?

Di: Porque aqui é favela.

Gabriela: O que vocês acham disso?

Di: É palhaçada professora, aqui se eles pudessem eles queimavam tudo.

Su: Também só votam nesses riquinho.

(Todos falam ao mesmo)

Gabriela: Galera, ta difícil de entender, vamos organizar a discussão. Alguém explica de novo essa história do gari: porque não vem gari aqui?

Lu: sei lá professora, vai que eles têm (os garis) medo de morrer.

Gabriela: Gente vocês acham mesmo que é só por isso? Quem mais quer falar?

Ka: Eu acho que ninguém quer saber daqui professora, é periferia, porque vão gastar tempo com isso?

Ed: Os únicos ricos que vem aqui são os professores da escola.

(E o Magro³²! Alguém gritou no fundo)

Gabriela: Então, a periferia não tem gari porque não tem importância para a cidade. Então não faz mal ter sujeira no chão e não receber os cuidados que outros bairros recebem.

Ed: eles acham que aqui só tem bandido.

Di: Mas também na TV sempre passa coisa ruim daqui.

Gabriela: E o que vocês acham disso? É verdade que só tem coisa ruim aqui? Então o Jardim Zanellato não tem nenhum direito? Não merece saneamento básico? Não merece escola? Não merece a atenção que os outros bairros tem?

Ed: Merece sim professora, a gente também é gente e tem os mesmo direitos. Também paga imposto.

³² Nome dado por mim ao líder do movimento do tráfico de drogas do bairro.

U: A gente é pobre mas é limpinho! (risadas)

Le: Nem limpinho a gente é, só tem lixo na rua.

Gabriela: Vocês concordam que deve ter garis aqui também?

Di: Tem que ter professora, a gente tem o direito.

Gabriela: E o que a gente pode fazer para conseguir isso?

Di: Um abaixo assinado.

Lu: Ir lá na prefeitura e dar porrada no prefeito. (risos)

Ka; depois reclama que só passa coisa ruim na TV. A gente pode escrever para ele e pedir.

Ev: Só que o prefeito vai mudar! Não vai adiantar nada.

Gabriela: a gente manda duas vezes, agora e no ano que vem. E o que mais a gente pode fazer para diminuir a quantidade de lixo no bairro?

Di: um mutirão, mas aí tem ter um monte de gente, senão não limpa nada.

Gabriela: a gente pode limpar uma parte, assim dá exemplo e idéias para as outras pessoas. Pessoal a responsabilidade é tanto individual como coletiva. Temos que cobrar um melhor saneamento básico sim, já que é o nosso direito, mas temos que cooperar também. Mudar o nosso comportamento. Olhem o chão da sala. O lixo não está só lá na rua. Está em todos os lugares. É a mesma coisa que reclamar na direção que a sala está suja, que tem que limpar melhor, mas aí, quando limpam, vocês começam a jogar papel de bala, fazer guerrinha de papel. Tem sentido? Temos que saber quais os nossos direitos e cobrá-los, mas também cumprir os nossos deveres. Vamos correr atrás dessas mudanças, vamos solicitar isso. Mas, temos que agir também e todo mundo junto, que aí a gente fica mais forte. Olhando as mudanças no quadro, quais mais vocês querem colocar?

U: tem que fechar esse esgoto aqui atrás da escola.

Ed: não é esgoto é rio, seu animal.

Gabriela: Uepaaa, olha a forma de falar com as pessoas, reclamamos da violência, mas somos violentos até mesmo nas palavras. Mas é verdade, é um rio e tem nome...

(alguns alunos dizem Daniela)

U: então tem que limpar esse rio que fede muito.

Gabriela: Como?

Ka: tirando o lixo e não jogando o esgoto.

Gabriela: isso mesmo, se tirar o lixo já resolve um pouco essa questão das enchentes. E o esgoto como faz?

Gi: Tem que tratar!

Ed: Colocar fossa!

Gabriela: o correto além da fossa é a coleta e tratamento do esgoto. O esgoto não deve ir para os rios tem que ser tratado e depois a água volta para o rio. Isso também iria diminuir o cheiro e a poluição.

Jo: aí daria para tomar banho de rio...

Gabriela: não sei, vai depender da recuperação desse rio... Gente é o seguinte: hoje a gente tem programado a produção de um livro para falar daqui do Jardim Zanelato, e quem mora aqui sabe melhor do que ninguém escrever um livro sobre o bairro.

Escrevi no quadro:

Em grupos de 4 pessoas, vocês deverão produzir um livro falando sobre o Bairro Jardim Zanelato. Como ele é, como é morar aqui, o que gosta e não gosta e outras informações que vocês gostariam e acham importante colocar no livro.

Os alunos se organizaram e entreguei o material (um caderno feito de cartolina) para cada grupo. Expliquei que eles deveriam pensar juntos sobre o texto do livro. Alguns questionaram se poderia desenhar ou colar imagens.

Quando a aula terminou alguns grupos pediram para levar para casa para finalizar a atividade. Combinamos de começar a próxima aula lendo o livro.

28/11/2008

Um email para o prefeito

Este foi o último encontro do ano para as atividades voltadas para a pesquisa. Cheguei na sala e pedi para os grupos lerem o livro em voz alta para os colegas. A cada leitura, eu perguntava o que eles tinha achado e se concordavam com o que livros estava contanto. Eles foram bem participativos.

Falei que iríamos para a sala de informática e iríamos escrever um email para o prefeito (Fernando Elias) da cidade. Quando cada dupla finalizasse deveriam me chamar para lermos juntos e corrigir o português (Nessa hora o Ed falou: “senão vão achar que a gente além de pobre é burro”). Eu iria salvar na minha pasta. A Ev lembrou que a gente tem que mandar para o novo prefeito também (Djalma Berger). Fui pesquisar este contato. Depois de todos os emails lidos. Pedi para a Professora de Informática ajudar a zipar os arquivo e mandamos o email. Começou uma discussão sobre os prefeitos lerem os emails ou não.

Jo: Será que eles vão ler, professora?

Gabriela: A gente tem que acreditar que sim. Vamos aguardar uns dias para ver se temos respostas.

Ed: E se eles não lerem?

Su: Aí gente vai na TV e reclama.

Voltamos para a sala e conversei com eles. Este seria o ultimo encontro do ano. Prometi que, no próximo ano, iríamos retomar algumas idéias e colocar em ação mais algumas propostas de mudança. Pedi que eles trouxessem escrito uma opinião sobre as atividades e conversas que tivemos, se haviam gostado ou não.

(Obs: 3 dias depois recebi a seguinte mensagem:

Cara Professora Gabriela

Iremos encaminhar os emails dos estudantes para o Prefeito Djalma Berger. Agradecemos a sua mensagem.

Fui na sala, contei para os alunos e foi uma festa! Todo mundo começou a bater palma.

17/3/2009

Relembrando as ações

Cheguei na sala como os materiais produzidos no ano passado (cartas, desenhos, emails e livros). Os alunos olharam o material e perguntaram se eu tinha recebido a resposta do Djalma Berger (Não recebi!). Apesar de já ter os dados coletados da pesquisa, não queria deixar as propostas inacabadas. Prometi que iríamos colocar em prática, algumas das propostas dos alunos de ações que poderiam ser realizadas no bairro. Depois de lembrarmos algumas propostas, decidimos realizar um mutirão de limpeza na região do rio, próxima a escola, e aproveitaríamos para batizá-lo. Para isso, alguns alunos iriam pintar uma placa com o nome do rio, solicitando que não jogassem lixo no leito. Agendamos o dia do mutirão. Os alunos ficaram de trazer luvas (quem tivesse). Eles também convidariam outros moradores para a limpeza.

24/3/2009

Colocando a Mão na Massa.

Hoje foi o mutirão de limpeza. Os alunos chegaram na escola com luvas e sacos de lixo. A placa ainda estava com a tinta molhada, por isso decidimos esperar secar para depois fincarmos, já que estava chovendo. A Ev propôs de levarmos uma fita e uma tesoura para a hora do batizado. Conseguimos apenas dois voluntários que não estudavam na escola (A mãe da Ka e seu irmão). Apesar de termos convidado as outras turmas, não tivemos autorização de levá-las, já que estava

chovendo. Também havia a preocupação dos alunos mexerem com lixo, sem material de segurança e ainda por ser próximo ao rio.

Por estar chovendo ficamos apenas 40 minutos catando o lixo localizado nas margens do rio, atrás da escola e. A chuva ficou mais forte decidimos parar e batizar o rio. Os alunos colocaram na placa a seguinte frase: “Este é rio Daniela Zanellato, ele precisa de cuidados e carinho. Não jogue lixo em suas margens, assim como nas ruas do bairro”. Lemos a placa, todo mundo aplaudiu e voltamos para a sala. Coletamos 6 sacos de 100 litros de lixo.

Quando voltamos na sala, combinamos que o Ed e o Di iriam instalar a placa após a tinta secar. Pedi que fizéssemos um círculo e que cada um falasse o que mais gostou e menos gostou das atividades, nem todos quiseram falar e alguns repetiram o que os colegas haviam falado:

- Gostei de hoje e do dia que visitamos o bairro e não gostei de ter acabado. (Ed, Ta, Al, Le)

- Gostei do dia do passeio e de fazer as entrevistas e não gostei de não terem respondido o email. (Di)

- Gostei do passeio, de hoje e de ter escrito o livro e não gostei de nada. (Ka)

- Eu gostei passear no bairro e de cuidar da natureza, não gostei do dia que a gente estudou as entrevistas. Naquele dia a gente só falou e falou foi chato. (Mo)

- Eu gostei de tudo, mas gostei mais do livro e do passeio. A gente poderia ter feito o livro no computador. (Ad)

- Gostei do passeio e de hoje, só não gostei de não te colocado a placa hoje mesmo. Queria que tivesse mais gente na limpeza. (En)

Terminamos o encontro montando o mural em frente a escola. Foram expostos os livros, os desenhos, os emails impressos, as cartas e as entrevistas. Vários alunos ficaram o tempo todo perto do mural, na hora do recreio, olhando as fotos e explicando para os outros alunos.

ANEXO 02 – PERFIL DO ESTUDANTE

Qual o seu nome completo? _____

Em que dia e ano você nasceu? _____

Onde você nasceu? Cidade: _____ / Estado: _____

Em que bairro você mora? _____ Gosta dele? _____ Por quê?

Com quem você mora? _____

Você trabalha? _____ Já trabalhou? _____ Em que? _____

O que você gosta de fazer no tempo livre? _____

Qual o assunto que você mais gostou de estudar? _____

Qual o filme que mais gostou de ver? _____

Qual foi sua leitura preferida? _____

Qual é o passeio que você mais gostou de fazer? _____

Qual seu programa de TV favorito? _____

Qual profissão você deseja ter no futuro? _____ Por
quê? _____

Já reprovou em alguma série? _____ Qual e por quê? _____

Você gosta desta escola? _____ Por quê? _____

Você costuma conversar com alguém sobre o que você aprende na escola? Com quem?

Por que você vai à escola? _____

Qual o tipo de aula que você mais gosta de participar? _____

Qual a disciplina (matéria) que você mais gosta? _____

Por quê? _____

Qual a disciplina (matéria) que você menos gosta? _____

Por quê? _____

Você se sente melhor durante as aulas quando fala, quando ouve, quando lê, quando escreve
ou quando realiza outra atividade? _____ Qual atividade? _____

O que você acredita que poderia ser mudado na escola? _____

Em sua opinião, o que é um bom estudante? _____

Quais são os direitos dos estudantes? _____

Quais são os deveres dos estudantes? _____

Quais são os direitos dos professores? _____

Quais são os deveres dos professores? _____

O que você gostaria de aprender em ciências? _____

Você se lembra das aulas de ciências que participou nos últimos dois anos? Qual foi a aula que
você se lembra mais? _____

Algum fato marcou sua vida? Por que você considera este fato importante? _____

**ANEXO 03 – ENTREVISTA AOS MORADORES ELABORADA PELOS
ALUNOS**

Entrevistando os moradores do bairro.

Cada dupla deverá realizar entrevistar um morador. Lembre de perguntar para o morador se ele/ela já foi entrevistado por outra equipe, assim evitaremos repetir dados.

Nome do morador: Idade:
Rua em que mora: Ponto de referência:
Mora a quanto tempo no bairro:
Profissão:
Grau de escolaridade:
Têm filhos: Quantos:

1- Por que você veio morar nesta localidade?
a-) Trabalho c-) facilidade para comprar um imóvel

b-) Pela localização d-) Familiares próximos
e-) Outros motivos.
Quais? _____

2- Você gosta de morar no Jardim Zanellato?
a-) Sim b-) Não a-) Parcialmente
Por que? _____

3- Como era o bairro anteriormente, muitas mudanças ocorreram?

4- Qual o tipo de poluição que você mais percebe no bairro?
a-) Esgoto b-) Ar c-) lixo d-) água e-) Sonora f-) Outras.
Quais? _____

5- Você ou sua família já precisou utilizar o posto de saúde? Como foi o atendimento?
a-) Sim b-) Não
Como foi o atendimento? _____

6- Tem coleta ou tratamento de esgoto na sua casa?
a-) Sim b-) Não

7- Sua casa possui fossa?
a-) Sim b-) Não c-) Não sei

8- A rua em que mora é pavimentada ou possui calçamento?

a-) Sim

b-) Não

9- A sua casa possui energia elétrica?

a-) Sim

b-) Não

10- Você acha que existe muito lixo jogado nas ruas em terrenos baldios?

a-) Sim

b-) Não

11- Que tipo de lixo é mais produzido na sua casa ou estabelecimento?

12- A rua em que mora possui coleta de lixo? Caso a resposta seja negativa, o que você faz com o lixo produzido na sua casa?

13- Se existe coleta de lixo na sua casa, quantos dias por semana passa o caminhão, você acha este número suficiente?

14- Existe coleta seletiva de lixo reciclável no bairro? Você sabe os dias?

15- Você separa o lixo reciclável para entregar para o caminhão ou para algum catador do bairro? Para quem?

16- Você acha que o bairro é violento? Por quê? O que poderia ser feito para minimizar esta situação?

17- Quais mudanças você gostaria que ocorressem na comunidade?
