



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA.

MAÍRNA COSTA DIAS

**A MATINTA TEM A COR DA CHUVA: LUDICIDADE COMO
ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

BELEM-PARÁ
2015

MAÍRNA COSTA DIAS

**A MATINTA TEM A COR DA CHUVA: LUDICIDADE COMO
ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História. Orientadora: Profa. Dra. Luiza Nakayama

BELÉM- PARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Dias, Máirna Costa, 1989-

A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental / Máirna Costa Dias. - 2015.

Orientadora: Luiza Nakayama.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Educação ambiental. 2. Educação de crianças. 3. Folclore - Amazônia. I. Título.

CDD 23. ed. 372.357

MAÍRNA COSTA DIAS

A MATINTA TEM A COR DA CHUVA: LUDICIDADE COMO ESTRÁTEGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Profa. Dra. Luiza Nakayama. Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História.

Data da defesa de Dissertação: 31/ 08/ 2015

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Luiza Nakayama (Orientadora)
Doutora em Genética e Biologia Molecular (UFPA)
Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA)
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (Examinador Interno)
Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS)
Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira (Examinador Externo)
Doutor em Educação (PUC-Rio)
Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU/CCHS/UNIRIO)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

BELÉM- PARÁ
2015

A Deus
À minha mãe, meu pai e minha irmã meus eternos incentivadores.
À Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca (*in memoria*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *Deus* pela concretização de mais esta etapa de minha vida acadêmica, pela calma, fé, determinação, sabedoria e humildade doada para que pudesse desenvolver a contento este estudo e por me guiar pelos inúmeros momentos de angústia; dúvidas; alegrias e aprendizados, vivenciados durante o Mestrado e a vida.

Aos meus familiares, em especial, a meu pai *Cesar Marinho*, pela paciência; pelo companheirismo; pela ajuda; pelo incentivo; pela serenidade e pela objetividade de nossas conversas que, por vezes, me inquietam e fazem refletir sobre meus passos. Obrigada por me ensinar a buscar a liberdade!

À minha mãe *Mariana Costa*, pela simplicidade e doçura diante da vida, por ter me ensinado que o tempo, a fé, a prudência e o respeito são constituintes de uma vida harmônica e com bem estar. Obrigada por sua dedicação, amor e pelas longas e adoráveis noites que passamos a conversar sobre esta pesquisa.

À minha irmã *Marcela Costa Dias* por incentivar meu engrandecimento profissional e ser exemplo de fraternidade e determinação. Obrigada!

Ao *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, pela concessão da bolsa de estudos, ajuda imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, sem a qual, não poderia executar as incursões pelo imaginário amazônico.

À *professora Dra. Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca* ou simplesmente a *Jesus (in memoriam)* pela ajuda na escrita do projeto para Seleção do Mestrado e, acima de tudo, por ser exemplo de profissional e de ser humano verdadeiro. Seus conselhos e sua doçura me acompanharão por toda a vida, assim como seu sorriso encantador ficará guardado em minha memória. Agradeço por ter ensinado que, realmente, podemos fazer a diferença e modificar a realidade através de gestos de amor. Obrigada por provar que **“somos a mudança que queremos ver”** (Ghandi).

À Universidade Federal do Pará, em especial, ao *Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED / UFPA)* por ter ofertado a oportunidade de cursar o Mestrado Acadêmico em Educação que mesmo envolto por circunstâncias que ocasionaram dificuldades e atropelos, não me fizeram desistir e hoje encerro mais esta etapa. Aos *professores e as professoras* da Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História pelas valiosas considerações feitas durante as disciplinas e nas conversas informais pelos corredores do PPGED. Seus apontamentos foram de suma importância para o enriquecimento de minha pesquisa.

Aos meus e as minhas colegas de turma, Rosalba Martins, Roseli Moraes, Aurizete Rodrigues, Alessandra Raiol, Vivianne Marinho, Geraldo Barros, Maradei dos Santos, Silvane Chaves, Mônica Pontes e Silvana Santos, pessoas com quem dividi angústias; dúvidas; aprendizados, mas também aprendi que a pesquisa deve ser um prazer e não uma obrigação, devendo ser “gestacionada”, cuidada e feita de forma responsável. Obrigada a todos/todas pelos aconselhamentos, acolhimento, auxílios incondicionais, pelas inúmeras descobertas e compartilhamento de leituras, aflições e conquistas durante a construção de nossas dissertações.

Aos meus eternos companheiros, meus amigos do *Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais* (NECAPS), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pelo apoio; pela ajuda e pela amizade que me reservam. Vocês são pessoas inestimáveis, pois compreenderam minhas ausências nas reuniões e nas diversas atividades Necapianas. Obrigada por terem (comigo) problematizado essa pesquisa e saibam que a colaboração de todos foi substancial.

As professoras e a gestora da Ecoescola Rita Nery por permitirem a execução da pesquisa e em nenhum momento se negaram a contribuir com a execução e consequente êxito da pesquisa.

As crianças da Ecoescola Rita Nery, pela alegria, ingenuidade e inventividade com que me receberam e presentearam ao longo da árdua e mágica tarefa que foi desenvolver este estudo. Agradeço suas pequenas lições de curiosidade, felicidade, vivacidade que permearam os momentos em que estive com meus pés no chão e a “cabeça” no seio escolar. Aprendi com vocês que a alegria, a juventude, a força e o amor são temperos da pesquisa e da vida.

Minha eterna gratidão e respeito a alguém que contribuiu, assim como as pessoas mencionadas, de forma indireta, na construção dessa dissertação. Meu “muito obrigada” a você, *Gustavo Maneschy Montenegro*, meu eterno e valioso amigo, colega de trabalho, companheiro de produções científicas e planos de vida. Agradeço sua ajuda, mesmo que na distância, sempre esteve interessado em meu progresso e engrandecimento, por ter se disponibilizado a ler e auxiliar, através de diálogos, na escrita do texto.

Obrigada por (tentar) compreender meus momentos reflexivos, de dúvidas, de inseguranças (que por um bom tempo foram presentes), desânimo, irritabilidade e por se dispor a dialogar sobre meu objeto. Agradeço sua compreensão com meus devaneios, utopias, idealismos ambientais, por ser tão gentil com eles, por me ajudar a pensar sobre

Educação Ambiental (EA) e, principalmente, pela preocupação investida em meu bem estar.

Por fim, minha gratidão, respeito e honra em ter podido contar com a Prof^a Dr^a *Gilcilene Dias da Costa* e o Prof. Dr. *Celso Sánchez Pereira*, como avaliadores da versão final de minha dissertação. As contribuições e sugestões da/do senhora/senhor no exame de qualificação foram essenciais para solução de minhas dúvidas; incentivaram a pesquisar e mirar novos territórios que contribuíram na composição e enriquecimento do texto.

Aproveito a oportunidade para ratificar a alegria que me invadiu no momento da defesa deste texto dissertativo e as contribuições dadas pelos senhores na referida ocasião. Envaidece-me saber que este texto apresenta os aconselhamentos que os senhores me presentearam, agradeço, pois raramente textos acadêmicos citam as condições em que foram produzidos ou pessoas que contribuíram. Assim, damos créditos e registramos em nossas referências os textos e os autores que lemos e nos esquecemos (ou não nos permitem contar) da influência decisiva das condições vitais que possibilitaram nossa produção, como se vivêssemos apenas no mundo das abstrações.

É muito alegre um trabalho que é lido sob a lente de profissionais que pesquisam e executam seu fazer pedagógico com pujança, em uma área (Educação) que, infelizmente, carece de discussões que transgridam as normas estabelecidas e permitam novas compreensões acerca da abrangência da EA e do processo de produção, apropriação e difusão dos saberes amazônicos no espaço escolar e não escolar; no coletivo de educadores ambientais mostrando suas possibilidades, dificuldades e relevância deste *saber – fazer* regional.

A todos/todas meus sinceros agradecimentos!

As lendas são a poesia do povo; elas correm de tribo em tribo; de lar em lar, como a história doméstica das idéias e dos fatos, como pão bento da instrução familiar. Mas o povo crê e não convêm destruir as fábulas do povo. [...] Êste cultivo dos mitos, não é, talvez o aguardar laborioso das verdades eternas?

Machado de Assis

DIAS, M.C. **A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2015.

RESUMO

Considerando que a cultura popular constitui-se como um mosaico colorido de mitos, ritos, valores e saberes e, que estes, por sua vez, estão quase sempre ausentes dos espaços escolares inviabilizando a formação de sujeitos sociais críticos e capazes de valorizar a cultura local, é necessário que a escola desenvolva ferramentas de ressignificação da cultura popular. Nosso estudo pauta-se em uma bibliografia atual e ampliada sobre os temas-foco do trabalho, a exemplo, da Ludicidade, da Educação Ambiental e da Literatura Infantil, dialogando com autores de diferentes áreas de conhecimento, demonstrando nosso gesto interdisciplinar de pensamento e mergulhando em pensamentos como de Carlos Skliar e Homi Bhabha, articulando literatura infantil, práticas (pedagógicas) ambientais e pós-colonialismo, sempre atentos aos processos rizomáticos e transversais que enunciam o desejo de aprender para além das fronteiras disciplinares. Em nosso trabalho buscamos esses instrumentos de valorização da cultura local, por meio das lendas amazônicas (representadas pela lenda da Matinta Perera) acreditamos no grande potencial das produções culturais como estratégias de valorização no regional. Assim, o objetivo desta pesquisa foi buscar compreender as possibilidades e aproximações entre a Mitopoética Amazônica e a Educação Ambiental atenta e contextualizada ao rico imaginário da cultura popular presente nos discursos infantis. Tivemos como locus de pesquisa a Escola de Ensino Infantil “Ecoescola Rita Nery”, localizada no Bairro do Tenoné, Belém, PA com a seguinte metodologia: formação de grupo focal com as professoras da Ecoescola para discussão e planejamento da atividade, delimitação da temática “lixo urbano e a Matinta Perera”, encenação da estória em conexão a temática escolhida, “reconto” da estória por parte das crianças e coleta e análise das narrativas. Constatamos, pelas narrativas infantis, que a personagem Matinta Perera apresentou-se com caráter diversificado o que oportunizou nas crianças a incorporação de hábitos e posturas “ecologicamente corretas”, passando a comportarem-se como *agentes multiplicadores ambientais*.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ludicidade. Educação Infantil. Cultura Matinta Perera

DIAS, M.C. The Matinta has the color of rain: playfulness as a teaching and learning strategy for environmental education. Thesis, Graduate Program in Education , Institute of Education Sciences , Federal University of Pará (UFPA) , Belém, Pará, 2015 .

ABSTRACT

Whereas popular culture was established as a colorful mosaic of myths, rituals, values and knowledge, and they, in turn, are often absent from school spaces impeding the formation of critical social subjects and able to appreciate the local culture we recognize in the Amazonian legends (represented in this work by the legend of Matinta Perera) potential rescue tools, recovery and reinterpretation of the Amazon culture. The objective of this research was to try to understand the possibilities and approaches between Amazon mythopoeic and environmental education attentive and contextualized to the rich imagery of popular culture present in children's speech. We develop our study in Early Childhood Education School "Ecoescola Rita Nery" located in Tenoné District, Bethlehem, PA to the following methodology: focus group training with teachers of Ecoescola for discussion and planning of activity, thematic delimitation "urban waste and Matinta Perera "story staging tied the chosen theme," retelling "of the story by children and collection of narratives. We note, by the children's narratives, the character Matinta Perera presented with diverse character which provided an opportunity for children to incorporate habits and attitudes "ecologically correct", started to behave as environmental multipliers.

Keywords: Environmental Education. Playfulness . Children. Matinta Perera

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	12
SEÇÃO I: PENSAR A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DA CULTURA POPULAR.....	19
I.1. Infância e Lúdico.....	19
I.2. Infância e Cultura Popular.....	23
SEÇÃO II: BAGAGENS DE NOSSA EXCURSÃO: TECENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PARA CRIANÇAS, COM FIOS DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO:.....	27
II.1. Imagens da Matinta Perera no Contexto Amazônico.....	47
II.2. Educação Ambiental na Educação Infantil.....	53
II.3. Infância e natureza.....	60
SEÇÃO III: NOSSAS TRILHAS METODOLÓGICAS PELO VAGUEAR, PELOS RASTROS, VEREDAS E CAMINHOS DA MATINTA.....	81
SEÇÃO IV: AS DIVERSAS MATINTAS: O APRECIAR DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO POR MEIO DAS FALAS DAS CRIANÇAS.....	89
4.1. O reconto como a janela que se abre para novas histórias.....	90
4.2. As matintas e a Educação Ambiental.....	95
SEÇÃO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS: O REGRESSAR DE NOSSA EXCURSÃO, LEMBRANÇAS E INQUIETAÇÕES:	100
REFERÊNCIAS.....	103

PRÓLOGO

Ao iniciar este trabalho e narrar um pouco de minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais (habilitação em Biologia) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) não me permito desconsiderar a influência da Prof^a Dr^a. Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca (*in memoriam*), como coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais (NECAPS) e figura que me ensinou a valorizar a complexidade da cultura amazônica e seus saberes, dizeres e fazeres não apenas nas aulas, mas também nas conversas informais e na postura diante da vida, sendo uma referência nas práticas educativas, sobretudo na área de Educação Ambiental (EA).

No NECAPS, desenvolvi atividades pedagógicas relacionadas à construção; à apropriação e à valorização do conhecimento local, regional e global, os quais buscaram beneficiar o cotidiano de todos os envolvidos. Dentre elas, destaco as oficinas pedagógicas (atividades lúdicas itinerantes desenvolvidas em escolas) que por meio de: dramatizações, confecção de recursos didáticos, “contação” de estórias, dentre outras, visam discutir as problemáticas ambientais, com ênfase na cultura local.

A partir dessas experiências marcantes e no intuito de buscar outras compreensões, reflexões e suscitar questionamentos sobre as inúmeras formas de se trabalhar a EA nos diferentes níveis de ensino é que “me lancei” ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, no qual pude contar com as sugestões dos professores e de meus colegas de turma, acerca do processo de construção da pesquisa.

Entre as disciplinas cursadas, destaco: Seminários de Dissertação (I II e III); Seminários Temáticos Avançados e Fundamentos Epistêmicos do Campo do Currículo no Brasil, que, apesar de aparentemente não terem ligação direta com minha dissertação, propiciaram-me momentos de reflexão; problematização e troca de idéias que contribuíram no processo de construção e domínio do texto dissertativo.

Na construção do texto que aborda a relação entre Mitopoética Amazônica e Educação Ambiental, conjecturando as “encantarias” amazônicas, devemos atentar para importância do lugar de onde parte nosso estudo, falamos a partir do contexto amazônico e compreendemos nossa região como paiol de biodiversidade e cultura, composta por comunidades: indígenas, ribeirinhas, remanescentes de quilombos, pescadores, extrativistas, nordestinos, castanheiros, dentre outras as quais são detentoras de saberes regionais próprios, manifestados por meio de seus dizeres, fazeres, crenças e valores.

Podemos pensar e refletir a amálgama de manifestações e interpretações do viver ribeirinho que, por sua vez, constrói a identidade do povo amazônica e novas relações com a natureza que se espraiam para o meio urbano e acrescenta que a cultura amazônica tem “no ambiente rural, especialmente ribeirinho, sua expressão mais tradicional”. Cultura aqui entendida não como simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas como um grande número de representações ativas expressas nos discursos e nas representações. Assim, quando nos referimos à cultura amazônica, estamos tratando daquela que tem origem ou está influenciada pela cultura dos descendentes de índios e brancos, o caboclo, também denominada *cultura cabocla*.

Ao compreender que a educação é parte da ação humana de tornar inteligível a sua existência dotando-a de sentido, entendemos que é necessário que as condições históricas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo sejam consideradas, pois a cultura fornece elementos que contribuem para formar a identidade do ser humano.

Esta cultura apresenta-se como um mosaico colorido de mitos, ritos, valores, saberes e representações do universo caboclo que expressam o ser e o viver amazônico e que precisam ser conhecidos e valorizados, considerando que tais saberes, entre eles, os referentes aos mitos populares, quase sempre, estão ausentes dos espaços escolares das metrópoles amazônicas. Portanto, um dos desafios que se coloca para a escola da Amazônia é arrolar os diferentes tipos de conhecimentos representativos dos contextos culturais em que vivem os sujeitos que dela participam, de forma a construir um desenho curricular, atividades e práticas educativas que possibilitem a formação de sujeitos sociais críticos e capazes de valorizar a cultura local.

Acreditamos ser necessário enfatizar a necessidade dos conteúdos culturais¹ como marco integrador de uma práxis educativa transformadora, considerando que o ato de educar se faz no interior da cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender, ou seja, “uma fração do modo de vida dos grupos sociais está sempre presente nos processos educativos”, sendo constantemente criada e recriada no saber, no ser ou no conviver.

Entretanto, para que os saberes culturais integrem as práticas educativas escolares de forma sistemática precisam que, de um lado, sejam concebidos por quem ensina-aprende como provenientes da prática social construída e construtora da

¹ Termo cunhado por Dumazedier (1963) para se referir a termos que auxiliam na compreensão da ação de difusão de saberes culturais, sendo eles: manuais, sociais, intelectuais, artísticos, físico-esportivos, turísticos e virtuais.

humanidade, ou seja, produto da vida social e, portanto, compreendidos como elementos indispensáveis na formação humana plena e por outro, serem conhecidos, o que exige, de certo modo, apropriação da cultura que os sujeitos aprendentes estão emersos.

Assim, a cultura local precisa ser inserida como conteúdo, naturalmente, no contexto educativo, pois sabemos que o ser humano aprende quando trabalha com situações concretas, nas quais se oportuniza o pensar, refletir, questionar, manipular materiais, propor soluções, tendo como referencial a vida cotidiana.

Debatemos que as escolas amazônicas têm como missão a valorização do nosso jeito e a nossa “cara”, a partir de entradas folclóricas amazônicas, as quais desvendam as peculiaridades regionais e destacam a importância de elementos da cultura popular, dentre eles, as lendas amazônicas, como instrumentos de resgate, de valorização e de ressignificação da cultura local, uma vez, que abordam por meio de situações fantasiosas o cotidiano, o linguajar e os hábitos do povo ribeirinho.

É evidente que a região amazônica passa por mudanças que acarretam problemas socioambientais como: desmatamento, escassez de água, fome, falta de assistência à educação; saúde, saneamento básico e etc. Assim, a escola tem o compromisso de assumir uma postura crítica a respeito dessa realidade, não permitindo a reprodução e a perpetuação das relações sociais díspares que assolam nossa sociedade. Ao partirmos dos cenários apresentados, faz-se necessário pensar em propostas pedagógicas que associem educação ambiental e valorização da cultura local.

Portanto, ao refletirmos sobre os problemas ambientais amazônicos e o papel da escola neste contexto, entendemos que a última deve se apropriar dos saberes, dizeres e fazeres da cultura popular, associados aos problemas socioambientais vigentes, para construir uma práxis pedagógica integradora.

No Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais (NECAPS) da Universidade do Estado do Pará, utilizávamos como recurso didático as lendas amazônicas e por uma inquietação pessoal, decidimos introduzir em nossa práxis não apenas a mitopoética amazônica, mas a inserção dos personagens míticos na Educação Ambiental (EA), “recontando” a estória.

Escolhemos a Matinta Perera, personagem que sempre nos fascinou pelas poucas, a meu ver, representações gráficas e por traduzir uma visão maniqueísta popular: o mal. Acreditamos que outro fator que nos atraiu é o fato desta personagem ter seu comportamento bem caracterizado, mas não existindo uma estória clássica, “com

diálogos prontos” a seu respeito. Pelo seu aspecto indefinido e mutante, que ajudaria a aceitação de nossas falas “na boca da Matinta” pelas crianças, usando esta personagem em práticas de EA, partimos para os seguintes questionamentos: Por que não trabalhar esta personagem em práticas de EA, com crianças, de tal forma que construíssem ou des(construíssem) a Matinta Perera? É possível ter na mitopoética amazônica suportes para pensar uma EA contextualizada ao imaginário infantil?

Diante de tais questionamentos, desenvolvemos nossa pesquisa no intuito de problematizar como produções culturais, tais como as lendas amazônicas, são potenciais estratégias para discutir questões ambientais, buscando perceber particularidades, inventividades, transgressões, ressignificações que respondam nossas inquietações.

Portanto, a partir destas questões de estudo ou inquietações, o objetivo deste trabalho é: buscar compreender as possibilidades e aproximações entre a mitopoética amazônica e a educação ambiental atenta e contextualizada ao rico imaginário da cultura popular presente nos discursos infantis.

O texto tem como objetivos específicos: identificar a importância da ludicidade, representada pela figura mítica da Matinta Perera, no contexto da educação infantil tendo como base elementos da cultura popular, identificar os elementos do imaginário amazônico presentes nos discursos das crianças e relacionar os elementos desse imaginário com a EA desenvolvida com crianças.

Escolhemos a Escola Municipal de Ensino Infantil Ecoescola Rita Nery -no trabalho denominada apenas Ecoescola - como *locus* da pesquisa em virtude, de já termos desenvolvido atividades pedagógicas neste espaço. A Ecoescola está localizada no bairro do Tenoné, periferia da capital paraense, e conta com boa infraestrutura física e técnico-administrativa.

Nossa metodologia foi planejada e construída para coletar a fala dos alunos da Ecoescola Rita Nery, na faixa etária de 5 a 7 anos, participantes da oficina intitulada “A Matinta e o lixo nosso de cada dia” realizada no dia 14 de novembro de 2013 e que teve como objetivo trabalhar a personagem Matinta como estratégia lúdica para discussão de temáticas ambientais com crianças.

Nossa metodologia consistiu em:

- **Reunião e formação de grupo focal:** Momento de apresentação da proposta de pesquisa para as docentes, a fim de que tomassem conhecimento da atividade e pudéssemos construir, em parceria, discussões; problematizações e diálogos sobre a condução do estudo. Após exposição, foi constituído um grupo focal com as profissionais que aceitaram auxiliar na etapa de planejamento.
- **Reuniões de planejamento:** Encontros semanais com as integrantes do grupo focal a fim de dialogarmos e construirmos as etapas de composição da prática pedagógica como: execução da oficina; tema a ser trabalhado; metodologia e recursos utilizados. Em nossos encontros decidimos pela temática do lixo, pois a circunvizinhança e a própria escola estavam repletos de lixo, a personagem Matinta Perera foi eleita nosso fio condutor nesse percurso para discussão da temática ambiental proposta pelo grupo.
- **Delimitação das problemáticas, confecção do roteiro e cenário:** Após escolha da temática, iniciamos nossas sessões de estudos, em número de quatro, buscando problematizar e discutir como deveríamos abordar o problema do lixo foi escolhida como metodologia: a encenação, fato interessante, foi o pedido feito pelas docentes, de que as crianças fossem inseridas na construção de recursos e execução da atividade assim estariam familiarizadas com a personagem.
- **Encenação:** Realizada no dia 14 de novembro de 2013, sua execução contou com a participação de alguns estudantes da Ecoescola Rita Nery, buscou-se discutir por meio de instrumentos lúdicos (representado pela figura mítica da Matinta Perera) a problemática cotidiana do lixo. De forma, a realizar de forma fiel nosso planejamento e despertar uma consciência ambiental infantil.
- **Coleta das falas:** *a posteriori* da atividade de encenação foi constituído um grupo com algumas crianças que participaram da atividade. Essas foram incentivadas a “recontar” de forma livre o que foi apresentado na atividade. Assim, a lenda da Matinta Perera tomaria novos corpos, novas “caras”, o que Vygotsky chama de influenciar o “ato imaginativo” da criança, criando as suas matintas.
- **Análise das falas das crianças:** Analisa e dialoga a respeito das falas das crianças em acordo com a literatura pertinente e nossas impressões enquanto

pesquisadores, o que viabiliza a aproximação e a sensibilidade em pensar a EA a partir do imaginário amazônico infantil por meio da atividade lúdica proposta.

Acreditamos que trabalhar elementos da cultura popular por meio de instrumentos lúdicos possibilita a criança um desenvolvimento mais rico. Tendo conexões de seu dia-a-dia com saberes que circulam em outros espaços, além do ambiente escolar, ampliando o que Paulo Freire (1997) chama de *palavramundo*² e possibilitando a criança uma ressignificação de elementos de seu cotidiano. Além disso, acredita-se que a EA pensada de forma relacional ao universo do imaginário amazônico, presente nos discursos infantis, também ganha fôlego para que se torne uma prática mais próxima do cotidiano de professores e crianças.

Para organizar o estudo, a dissertação está dividida nas seguintes seções: Na primeira seção intitulada: “*Pensar a importância da ludicidade no contexto da educação infantil a partir da cultura popular*”, abordamos a influência e o potencial da ludicidade, como recurso para discussões sobre cultura popular e como compreender a criança como um ser produtor de cultura.

Na segunda seção que responde por “*Bagagens de nossa excursão: tecendo educação ambiental, para crianças, com fios do imaginário amazônico*” debatemos a partir de uma revisão de literatura a relação entre imaginário amazônico e a EA. No intuito de considerar a importância do primeiro como subsídio para construção de iniciativas de EA infantil. Utilizamos autores como Paes Loureiro, Josebel Akel Fares; Ivanilde Oliveira; Lourdes Spazziani, Gutiérrez & Prado, Fonseca *et al*, Isabel Carvalho, dentre outros.

Na terceira seção, “*Nossas trilhas metodológicas pelo vaguear, pelos rastros, veredas e caminhos da matinta*”, apresentamos nossos percursos metodológicos, como uma pesquisa qualitativa sob o método da pesquisa-ação e com tema gerador acerca de lendas amazônicas para EA, embasada em Tozoni Reis (2006). Em nossa quarta seção, apresentamos ao leitor “*As diversas matintas: o apreciar do imaginário amazônico por meio das falas das crianças*”, onde exibimos nossos resultados embasados na literatura pertinente.

Para finalizar a dissertação, temos a seção “*Considerações finais: o regressar de nossa excursão, lembranças e inquietações*”, apresentamos nossas reflexões e apontamentos acerca das questões surgidas durante a pesquisa.

² Paulo Freire (1997) apresenta este neologismo para nomear os contatos iniciais do sujeito leitor do mundo em suas múltiplas dimensões.

SEÇÃO I: PENSAR A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CULTURA POPULAR

I.1. Infância e a Ludicidade

Pensar a ludicidade na infância nos traz para um universo explorado por diversas ciências tais como psicologia, psicomotricidade, antropologia, sociologia, entre outras, na psicologia do desenvolvimento, por exemplo, vamos encontrar importantes contribuições desde Vygotsky a Piaget. Para Vygotsky (2007), por exemplo, a criança aprende por meio de instrumentos que trabalhem com a fantasia, a imaginação e a criatividade, possibilitando experiências sociais e “modelos de compreensão da realidade”³. Portanto, o autor dá destaque à importância do ato imaginativo no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Menores que compreendam idade de 5 a 8 anos encontram-se em uma faixa de transição entre ensino infantil e fundamental e em virtude disso, passam por mudanças cognitivas importantes. A educação infantil contribui para o desenvolvimento de aptidões necessárias ao enfrentamento dos desafios desta etapa. Segundo Marturano (2013) aqueles que não cursaram tal nível de ensino estão mais suscetíveis à defasagem no aprendizado escolar e ao comprometimento das vivências educativas. A autora considera que tal desenvolvimento é estimulado por meio da interação entre crianças, pois esta relação acarreta confrontos e criações de hipóteses.

Profeta (2013) afirma que a ludicidade é fator que corrobora com a construção da autonomia infantil, pois considera que atividades lúdicas estimulam conhecimento e curiosidade em criar diante de situações vividas, todos estes aspectos contribuem para o desenvolvimento infantil.

De acordo com o “dicionário Aurélio”, a palavra ludicidade refere-se “a/ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. É relativa, também, à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte” (FERREIRA, 2005). Baía e Nakayama (2013) comentam que diversos teóricos afirmam que a função educativa da ludicidade oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. E complementam que, “neste sentido, a ludicidade não pode

³Para Vygotsky (2007 p.304), modelos de compreensão da realidade “são processos cognitivos que visam analisar um determinado tema da realidade complexa”.

ser vista como mera diversão, pois o seu desenvolvimento facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Andrade (2013) corrobora com o pensamento das autoras ao dizer que “a ludicidade possibilita a construção de conhecimentos da cultura local e a compreensão do contexto socioeconômico oportuniza a construção e (des)construção da realidade”. Ao brincar, a criança expressa suas vontades, demonstra suas impressões e sentimentos que vivencia e os conhecimentos que aprende, podendo exercer papéis diferentes daqueles que experimenta em outras atividades.

Para Santos (2012), as tessituras do mundo globalizado, por meio de *smartphones*, *tabletes*, computadores, jogos eletrônicos e internet têm diminuído tempo e espaço da brincadeira, o que compromete o processo de desenvolvimento da criança. Para o autor, espaços para o exercício da ludicidade com crianças devem ser valorizados, pois albergam a expressão mais genuína do ser e oportunizam a relação de afetividade com o mundo, com as pessoas, com os objetos e com elas mesmas. Zabala (2012) complementa ao dizer que o desenvolvimento psíquico se constrói a partir da relação com o ambiente. Assim, é de fundamental relevância que a escola seja um espaço harmonioso e instigante para as práticas educativas, que construa conhecimento e desenvolva habilidades (ZABALA, 2012).

Profeta (2013) salienta que os professores devem aproveitar as potencialidades imaginativas das crianças, o seu “devaneio poético”, como diria Bachelard (2003, p. 54), para criar uma sintonia com seus alunos, o triunfo do ensino reside em considerar a ludicidade um campo fértil, “onde se lançam grãos que germinam sob o sol da imaginação” como afirma o pensamento bachelardiano. Consideramos que, neste processo, o professor ou facilitador deve estar disposto a ir além do ensino tradicional, privilegiando a troca de saberes com seus alunos.

Kishimoto (2014) e Santos (2010) enfatizam a importância da ludicidade como instrumento facilitador da inserção da criança no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Huizinga (2008), Cunha (2008), Friedmann(2010), Oliveira (2010) e Maranhão (2011) contribuem com os autores ao afirmar que a ludicidade envolve interações, experiências de valorização do saber empírico e o construído por meio das relações sociais. Friedmann (2010) nos esclarece que:

é fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica, em especial na educação infantil, fornece informações elementares a respeito do indivíduo: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho

físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral (FRIEDMANN, 2010, p. 14).

Assim, família e escola devem valorizar os momentos lúdicos, uma vez que a infância permite que experiências imaginativas (fantasia, abstração e brincadeiras) fomentem a produção de conhecimentos e a curiosidade (VYGOTSKY, 2007). A importância da família no processo de aprendizagem do aluno também foi destacado por Bezerra *et al.* (2010). Brandão (2002) corrobora com o pensamento dos autores e sinaliza que a cultura também é instrumento essencial para o desenvolvimento da criança no espaço educacional, possibilitando contato com novas formas de conhecimento, pensamentos, hábitos, etc.

Brandão (2002, p. 26) afirma que:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo.

A concepção de educação como um acontecimento motivado pela cultura, e de cultura como fruto do trabalho educativo, preconizada por Brandão (2002), nos aponta a possibilidade de pensar o ato educativo em uma ótica diferenciada daquela predominante no universo educacional da sociedade moderna capitalista.

Ao falar da educação como cultura, Brandão (2002, p. 141) estabelece uma íntima relação entre as mesmas, assinalando que a primeira acontece no interior da segunda, sendo, então, a cultura a própria morada do saber. No desenvolvimento de seus argumentos, este autor pontua que, como seres da vida, homens e mulheres são seres ensinantes e aprendentes, pois, na medida em que nascem inacabados, eles estão destinados a buscar a completude.

Nas interações sociais constroem-se e são construídos, isto é, no relacionamento com os outros, trocam saberes, criam e recriam objetos, símbolos e significados para a vida. É nessa tessitura constante e fantástica da experiência da vida humana no planeta Terra, que se encontra a educação que ocorre em todos os tempos da vida, do nascer ao morrer, e em todo e qualquer lugar.

A concepção de cultura como lugar de conhecimento e de saberes criados e recriados por um determinado agrupamento humano, presente no pensamento de

Brandão, também é referendada por Loureiro (1989), pois, ao falar da cultura amazônica, este autor considera que:

A cultura é uma forma de criação que expressa, em todas as suas modalidades, o modo de como um povo compreende sua vida, de como reproduz através de gerações suas atitudes, e de como vai criando as condições à própria transformação e superação da forma de viver. A cultura é o ponto culminante do processo do conhecimento.

Concordamos com as proposições de Brandão (2002) e Loureiro (1989) por entendermos que o entrelaçamento entre cultura e educação nos possibilita visualizar a diversidade de saberes existente no mundo e a relevância dos mesmos para cada agrupamento humano. Inserem-se aqui os saberes amazônicos inclusos em um bem cultural – as lendas amazônicas.

Nessa perspectiva da educação como cultura, encontramos vários tipos de educação e saberes inseridos nas lendas amazônicas, estas por sua vez exprimem o lúdico na arte de criar cenários e personagens que são objetos de sua cultura, sua identidade, seu saber, enfim, sua experiência, suas fantasias, suas crenças de vida vivida e compartilhada no interior de uma sociedade altamente consumista que super valoriza a face produtiva do ser humano em detrimento aos outros aspectos, entre eles o lúdico.

Neste sentido, encontramos a *educação da alegria* preconizada por Tiriba (2015) formada pelos *saberes lúdicos inseridos no imaginário*, ao que tange nosso trabalho, imaginário infantil amazônico, as quais, por vezes, são escamoteadas pelo racionalismo científico.

Tal elucidação nos abre a perspectiva para visualizar, mesmo no interior da ordem capitalista, a possibilidade de vivência e fomento de valores diferenciados do hegemônico. Com este olhar, vemos que as lendas amazônicas têm saberes que educam para a concretização e fortalecimento de todas (ou a maioria) as dimensões da vivência humana, sem sobreposição.

Mondin (1980), ao estudar a dimensão lúdica do homem, afirma que esta é extremamente densa e mais rica que outras dimensões, também importantes, como a estética, a ética, a especulativa e a técnica por compreender que:

Na esfera lúdica, revela-se a complexidade e ao mesmo tempo, a harmonia do ser humano. Nela põem-se em movimento todas as faculdades sem subordinação, sem submissões, em espontânea coordenação e em vista de alegre autorrealização do sujeito.

Na região amazônica, destacamos como um elemento da cultura local, as lendas, contos populares que, por vezes, trazem como personagem central o homem/a mulher amazônida ou um ser mítico (PAES-LOUREIRO, 2005). Considerando que as lendas fazem parte do imagético arraigado à cultura amazônica, há a potencialidade de trabalhá-las como estratégia para discussões de questões ambientais em nível de Educação Infantil (E.I), pois as lendas podem viabilizar práticas educativas que valorizam a tradição regional, com elementos que permitem à criança o desenvolvimento de capacidades e de repertórios próprios (LOBATO, 2012). Neste sentido, a seguir abordaremos a relação da cultura com a educação infantil.

I.2 Educação Infantil e Cultura Popular

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos e no círculo próximo de convívio com os adultos e com outras crianças, ela participava e aprendia as normas de sua cultura (SARANDI, 2014).

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) qualifica a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela, anunciando a EI como direito de crianças com idade entre 0 a 6 anos e dever do Estado. Neste contexto, todas as famílias, que optarem por compartilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos, deverão ser beneficiadas com vagas em creches e em pré-escolas públicas.

Melo (2012) afirma que o trabalho pedagógico da EI adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional: atender às especificidades do desenvolvimento dessas crianças e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. Sarmiento & Pinto (2007) acreditam que nos contextos socioculturais da EI se constrói a identidade da criança, cunhando o sentimento de pertença o que apoia a transmissão dos hábitos da comunidade. Fato que corrobora com o intuito de nosso trabalho, estabelecer conexões entre a mitopoética amazônica e a educação ambiental.

Assim, como afirma Zabala (2012) a EI deve privilegiar ações que estimulem a autonomia, a identidade e a competência, as quais estão fortemente interligadas no processo de desenvolvimento da criança.

Na sociedade contemporânea, a criança ao frequentar espaços formativos como: creches, pré-escolas e escolas e passa a interagir com indivíduos externos ao círculo familiar, portanto, nestes espaços, há possibilidades multiculturais que somam e incorporam às vivências do grupo (OLIVEIRA, 2010; ZABALA, 2012). No entanto, Macedo (2013) observa que dificilmente os conteúdos trazidos no currículo prescrito oportunizam discussões acerca da importância da cultura popular.

Diante da crescente oferta desses espaços formativos, lembramos que Freire (1997) já salientava que atividades educativas são mais que produzir conhecimento escolar, é produzir cultura: um patrimônio imaterial e imemore.

Considerando como:

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira, marca também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas (FREIRE, 1997, p. 42).

Tratar a infância, especialmente na Amazônia, exige que a escola não se limite a simples entradas folclóricas, como afirma Costa (2003), pois são ações “benevolentes”, uma vez, que convocam as diferentes culturas a compor um *mosaico multicultural*, onde se limitam a apresentações culturais episódicas e exóticas, portanto, são vivências colocadas, atitudes de tolerância e de “reconhecimento” das atividades culturais que, na maioria das vezes, desconhecemos os mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, discriminações e exclusões.

Portanto, ações pedagógicas não podem ficar restritas a visões e datas comemorativas, tais como: Dia da Árvore, Dia do Meio Ambiente, Dia da Água, Dia do Índio, Feira da Cultura, entre outros; há necessidade, como lembra Fonseca *et al.* (2014), que essas práticas incluam valores próprios do fazer /viver amazônico.

Ao resgatarmos idéias trazidas em parágrafos anteriores deste trabalho, no tocante a importância da cultura no ambiente escolar, lançamos os seguintes questionamentos: Afinal o que é cultura? De qual cultura estamos tratando?

Partimos do pressuposto que a cultura fornece elementos que constituem a identidade do ser humano, levando-nos a refletir em que situações as crianças produzem e manifestam suas culturas, sendo esta cultura entendida como:

o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo (CHAUÍ, 1989, p. 51).

A autora complementa que a cultura pode se manifestar por meio da produção e criação da linguagem, dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais (CHAUÍ, 1989).

Neste sentido, Fonseca e Nakayama (2010) afirmam que as situações cotidianas geram saberes, dizeres e fazeres construídos nas relações de vivência e oriundos da educação do povo e quase sempre estão distanciados dos currículos das instituições formais de educação, existindo a necessidade de incorporá-los nas práticas educativas diversas, especialmente, por compreendermos que vivemos em uma sociedade em que a cultura dominante é referência às práticas escolares institucionalizadas.

Para tanto, Gusmão (2009) afirma que para refletir sobre diversidade, é necessário nos apropriar de conhecimentos de outras áreas, principalmente da antropologia, que se ocupa em conhecer e refletir a respeito do outro como diferente, atendo-se ao fato que:

enfrentamos o desafio de ter que inverter o olhar e compreender, como diz Larrosa, ‘a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos interpela’. É neste sentido, que a cultura e a alteridade revelam muitas linguagens presentes no social, mas que se fazem invisíveis aos olhos e ouvidos, dado que nossa percepção encontra-se cativa de nosso pensar por princípios e valores de nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos” (GUSMÃO, 2009. p. 42).

A autora ao considerar a necessidade de transgressões criativas como produto e produtoras de cultura, enaltece a intenção de nossa pesquisa, pois ao alvitarmos relacionar imaginário amazônico e educação ambiental, estamos promovendo a livre circulação e produção de saberes entre diversos sujeitos.

Paes-Loureiro (2005) corrobora com a autora supracitada, ao afirmar que a cultura local é instrumento identitário do homem amazônida, pois fortalece as relações sociais e reúne outros elementos culturais. Por vezes, a cultura amazônica é preterida em relação a culturas consideradas mais desenvolvidas e por isso passa a viver ou está sujeitada a uma marginalidade tolerada e compassiva. O autor salienta que as diversas vertentes da cultura local, a exemplo, do imaginário amazônico, têm grande representatividade, pois ajudam a “reencarnar” mitos, apresenta florestas majestosas e

idades “encantadas”; apresenta a relação entre real e o fantasioso, desvelando identidades únicas; contribuindo para a valorização e transmissão de saberes do povo amazônida.

Desta forma, este trabalho, ao destacar elementos da cultura popular no contexto infantil, ratifica a importância de ações de entrecruzamento dos elementos presentes nos discursos das crianças que refletem seus imaginários. A educação ambiental atenta a esta dimensão ganha um potencial privilegiado para intervir apoiando o desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança. Ao mesmo tempo, o diálogo com a cultura popular cria circularidades de saberes que amplificam o universo de pesquisas no campo ambiental.

Na seção seguinte, apresentamos nosso referencial teórico que trata sobre a importância do imaginário popular como subsídio para construção de iniciativas de educação ambiental para crianças.

SEÇÃO II: BAGAGENS DE NOSSA EXCURSÃO: TECENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PARA CRIANÇAS, COM FIOS DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO.

A Amazônia brasileira compreende uma região de vastíssima diversidade biológica e cultural, composta por comunidades: indígenas, ribeirinhas, remanescentes de quilombos, pescadores, extrativistas, nordestinos, castanheiros, dentre outras (USAID, 2005; VIEIRA, 2005) as quais são detentoras de saberes regionais próprios, manifestados por meio de seus *dizeres, fazeres, crenças, valores...*

Estas manifestações atingem sua expressão máxima no viver ribeirinho, este por sua vez, é resultado da miscigenação entre branco, negro e índio, esta amalgama cria novas interpretações e relações com a natureza que se espraiam e invadem o meio urbano (PAES-LOUREIRO, 2005).

Desta forma, a cultura popular enquanto elemento oriundo das relações sociais, também, está presente em espaços educativos, tal afirmativa complementa o que Brandão (2002) e Freire (2012) nos falam sobre a inclusão dos saberes culturais no currículo escolar, uma vez que a cultura é via de fluidez para o processo de ensino-aprendizagem, como assinala Freire (2012) “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

De acordo com Corrêa e Hage (2011), as escolas amazônicas precisam adotar práticas educativas que tenham o nosso jeito e a nossa maneira. Nesse sentido, as lendas amazônicas podem ser um excelente instrumento para o resgate e a valorização da cultura local, uma vez que aborda por meio de situações fantasiosas o cotidiano, o linguajar e os hábitos do povo ribeirinho (OLIVEIRA, 2014). A autora afirma que, ao nos propormos investigar e discutir sobre as potencialidades do saber amazônico e sua contribuição para a educação, estamos fazendo um trabalho de preservação da identidade e da cultura da região.

Além disso, no âmbito da crise ambiental, a Amazônia tem perpassado por inúmeros processos de degradação ambiental: desmatamento, fragmentação de habitat, superexploração de espécies, queimadas, dentre outras (FEARNSIDE, 2015; MARTINS *et al.*, 2010). Acrescenta-se a isso as questões sociais frequentes na região, como: pobreza, miséria, fome, falta de assistência à saúde, educação e saneamento básico. Em

virtude disso, a escola não pode se isentar de discutir as demandas regionais, pois é espaço de formação e atuação cidadã, não podendo reproduzir as dispareas relações sociais (FREIRE, 2012). Ao partirmos dos cenários apresentados, faz-se necessário pensar em propostas pedagógicas que associem educação ambiental e valorização da cultura local.

Por um longo período criações populares como: contos de fadas, histórias em quadrinhos, cirandas, lendas, dentre outras foram preteridas pela comunidade acadêmica (LUYTEN, 2011). Consideradas desprovidas de rigor metodológico e científico foram marginalizadas por trazerem em seu conteúdo o retrato do homem comum com fazeres e dizeres próprios. Entretanto, desde os primórdios da humanidade, gravuras, desenhos em relevo e contos já faziam referência a essa produção popular que cativa e atrai grande número de pessoas (LOVRETO, 2011). Dessa forma, hodiernamente, por meio de pesquisas tímidas, estudiosos têm demonstrado que as estórias populares são preciosos instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, entre outras questões, para o fortalecimento da Educação Ambiental.

As lendas consistindo em um gênero literário, que combina narração e imagem abstrata, é um rico material para desenvolvimento da criatividade e visão crítica por meio da ludicidade. Pesquisas apontam que a utilização de tais recursos potencializam discussões acerca de problemáticas regionais (ARAÚJO, 2008), a exemplo da educação ambiental. Santo e Santos (2012) verificaram que as estórias infantis, como estórias em quadrinhos, conto de fadas e etc... contribuem nas práticas pedagógicas em relação ao meio ambiente, propiciando não somente um momento de ludicidade, mas também desenvolvendo uma consciência crítica e cidadã para a questão ambiental.

Diante do exposto, entendemos que contos fantásticos, como as lendas amazônicas, são recursos facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem contribuindo para a concepção e fortalecimento dos saberes locais. Em nosso trabalho, tais criações (lendas amazônicas), em especial a lenda da Matinta Perera, será utilizada como estratégia para discussões pertinentes a problemáticas ambientais e valorização do cidadão a partir da integração contexto regional e saberes produzidos.

Cabe destacar que, dentro deste “mundo de encantados”, escolhemos a personagem Matinta Perera, pois já desenvolvemos atividades pedagógicas (oficinas) em algumas escolas a serviço do grupo de pesquisa Necaps, a exemplo, da Escola Estadual Magalhães Barata, localizada na área central da cidade de Belém. Na ocasião tivemos a oportunidade de promover e executar a oficina “O conto nosso de cada dia”

que teve como objetivo discutir problemáticas ambientais, tendo por base as narrativas amazônicas, como a lenda da Matinta Perera.

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal (CADEMARTORI, 2015). A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir as crianças (ibdem).

A importância de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é hoje praticamente um consenso. A sociedade absorveu a idéia que, década atrás, era ainda objeto de pregação. Eram feitos esforços de convencimento para que pais e professores promovessem, entre os pequenos, a leitura de bons livros (CUNHA, 2014).

Hoje, reflexões a respeito do assunto envolvem estudantes e estudiosos na produção de ensaios, dissertações, teses, que discutem diferentes aspectos da literatura infantil e contam com poder de irradiação (MEDEIROS, 2002). No entanto, entre a adoção de um conceito, o desenvolvimento de análises e a construção do cenário idealizado por aqueles que se empenham em semear livros a mão-cheia, parafraseando Castro Alves, a distancia é grande.

Um dos principais fatores que agem nessa distância é o fato da escola, atualmente, estar mais esvaziada de seu potencial simbólico do que nos anos 1980, quando já dava sinais de declínio (CADEMARTORI, 2015).

Sobrevive em meio a uma competição desleal com os meios de comunicação de massa, esses, sim, tidos hoje como geradores de valores e de modelos, que se impõem indistintamente ao amplo público, mediante informação, publicidade e entretenimento. As crianças crescem diante da televisão, brincam desde cedo com jogos eletrônicos e encontram pela internet, instantaneamente, as informações que precisam (BAÍÁ, 2009).

Contudo, como a presença dos meios eletrônicos é avassaladora, precisamos reconhecer que, atualmente, a literatura infantil pode entrar na vida da criança por uma fenda e que esperamos que em um futuro breve possa adentrar pela “porta” principal. Tal circunstância, ao contrario do que pode parecer, não diminui sua potencialidade.

Ao contrário, pode aumentá-la, dependendo da intermediação que o adulto fizer, uma vez que dificilmente, a criança poderá prescindir desse terceiro, entre ela e o livro, para se tornar leitor.

O livro não concorre com isso e, no entanto, a literatura infantil, guardadas as indistintas proporções da oferta, conforme se trate de escola pública ou privada, está

mais próxima das crianças do que estava nos anos 1980. Isso se deve a projetos e programas de diferentes instituições, resultado de iniciativas de diversas origens (CUNHA, 2013).

Contraditório? Sim, mas é exatamente nesse descompasso que devemos incidir, tanto os enfoques ao tema, quanto a ação de promotores ou mediadores da leitura de livros infantis (SOUSA, 2009).

Aos que acreditam na relevância deste assunto, dedicamos as páginas seguintes e relembremos os versos de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, sobre as primeiríssimas relações que mantemos com as histórias:

Temos todos duas vidas:

A verdadeira, que é a que sonhamos na infância,

E que continuamos sonhando, adultos num substrato de névoa;

A falsa, que é a que vivemos em convivência com outros,

Que é a prática, a útil,

Aquela em que acabam por nos meter num caixão

Na outra não há caixões, nem mortes.

Há só ilustrações de infância:

Grandes livros coloridos, para ver mas não ler;

Grandes páginas de cores para recordar mais tarde.

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas: no sistema literário, é espécie de “primo pobre” e no sistema de educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, cabe (também) à escola assumir e realizar.

Levando em consideração apenas o segundo tipo de seleção, pensemos quantas obras de literatura infantil temos em nossa lista? Quais foram elas? Quando nos referimos a uma perspectiva histórica costumamos destacar duas obras do celebre autor Lewis Carroll, são elas: *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país dos espelhos*. Comum aos títulos, é o fato de serem obras consideradas inapropriadas para leitura de crianças, justificando tal veto pela “incapacidade” por parte dos menores não alcançarem com a mesma profundidade os sentidos apresentados pela história (CADEMARTORI, 2015).

No entanto, a consolidação do mercado do livro infantil atraiu autores que desfrutaram do mais alto prestígio na crítica literária, integrantes de repertório de leitura

dos adultos mais exigentes. Alguns dos ficcionistas contemporâneos dos mais celebrados e premiados escrevem também para crianças como: Ian Mc Ewan é o autor de *O sonhador* e *Rose Blanche*; Toni Morrison, de *The big box*; Le Clézio escreveu *Mondo et autres histoires*; Antonio Skármeta, *A redação*; de José Saramago temos *A maior flor do mundo*; de Mia Couto, *O gato e o escuro*.

No Brasil, a literatura infantil conta com títulos de autoria de alguns de seus mais brilhantes escritores, como Henriqueta Lisboa, Raquel de Queiroz, Mario Quintana, Erico Verissimo, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Clarice Lispector e outros escritores referenciais de nossa literatura. Personalidades poéticas contemporâneas como: Ferreira Gullar e Armando Freitas Filho também direcionam suas sensibilidades para a criação de textos infantis (GOMES, 2012).

Destacamos dentre o paiol de autores nacionais o nome de Ferreira Gullar, poeta, escritor de fábulas, escreveu contos para pequenos leitores como: “*Um gato chamado Gatinho*”, “*Dr. Urubu e outras fábulas*”, “*Touro encantado*”; Armando Freitas Filho que dedicou-se a escrever “*Apenas uma lata*” e “*Breve memória de um cabide contrariado*”. São exemplos, entre muitos outros, da expressão que pode alcançar o gênero, que não é fácil nem menor, não aceita improvisação nem descuidos, mas requer talento especial para ser composto de acordo com suas peculiaridades.

No final do século XX, a literatura infantil passou pelo o que se pode chamar de internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados. Um livro infantil, uma vez comprovada sua aceitação pelo público de um país influente, é logo distribuído para crianças dos demais países e rapidamente se torna sucesso global (MEDEIROS, 2013). É o que comprovam os fenômenos de recepção constituídos por obras em série de J.J Tolkien, *O senhor dos anéis*; de J.K. Rowling, o aclamado *Harry Potter*; e títulos de Stephenie Meyer, como *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*.

É sabido que a leitura destas obras ocorre fora do âmbito escolar e a intermediação fica por conta dos meios de massa. A este tipo de leitura, consumidores infantis e juvenis respondem imediatamente, estimulados pelo fenômeno midiático que inclui também a transposição das histórias para linguagem cinematográfica (MEDEIROS, 2013). Tais obras, independente das qualidades literárias que possam ter, são associadas à moda e ao lazer.

Para um público com menos fôlego para a leitura de livros espessos, há produções que contam com forma similar de recepção, ou seja, independente da

promoção escolar como: as series *Juddy Moody*, de Megan Mc Donald, preferida pelos leitores menores, e *Zac Power*, de H. I. Larry, favorita dos leitores iniciantes.

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto alcançou (CADEMARTORI, 2015).

Em algumas obras percebemos que a língua é irrompida pela linguagem literária, subvertendo os espaços organizados pela visão adultocêntrica. Assim notamos o florescimento de olhares sonhadores, fantasiosos, fantásticos que se instauram na subversão do mundo racional. Podemos perceber também a preocupação em apresentar e discutir de forma apropriada a faixa etária a que se destina o livro, temas sociais como: as diferenças raciais, sexuais, de classe, de habilidades e outras (SOARES, 2013).

É notório encontrarmos em produções de adultos para crianças, a manifestação de idéias dos mais velhos sobre o que os menores devem ser e pensar. Com frequência, no livro infantil se desenha nosso sonho de infância, ou em outro extremo, predomina o intuito de formação, ganha forma a concepção racional e ideológica do que o adulto pensa sobre conceitos valorosos a serem construídos pelas crianças.

Sandomeni (2014) afirma que as obras infantis devem respeitar a individualidade de seu público, pois o menor deve saber construir e atribuir sentidos ao que vê e lê, a literatura verdadeiramente infantil estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cercada pelas intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário.

Parte considerável dos livros de literatura infantil contemporânea apresentam um texto verbal e visual propiciando à criança experiências estéticas e de sentido com os dois códigos. O ilustrador é igualmente um narrador e, em muitas obras, o autor dos dois textos é um só, como ocorre em obras de Ângela Lago, Fernando Vilela, Roger Mello, Eva Furnari, Rui de Oliveira, Caulos, Mariana Massarani e vários outros.

A relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diferentes maneiras e em graus diversos de complexidade: pode ser de autonomia ou de relação complementar, pode ter sentido de afirmação ou de contraponto. Há obras em que os sentidos da leitura se expandem na interação entre as duas linguagens mesmo quando elas se contradizem.

O texto imagético pode se opor ao que diz no texto com palavras, caso em que o escritor e ilustrador utilizam as diferentes qualidades de suas respectivas artes para comunicar informações diversas. Quando isso ocorre pode-se dizer que os textos visual e verbal do livro se relacionam ironicamente, um contradiz ou subverte o que diz o outro. Um bom exemplo pode ser observado em *Não vou dormir*, de Christiane e Orlando Gribel, onde a personagem diz que não vai dormir, mas não consegue manter seus olhos abertos.

Na maioria dos livros de literatura infantil, no entanto, prevalece o diálogo congruente entre o texto escrito e o conjunto de formas visuais que, com distintos graus de autonomia em relação ao texto linguístico, produzem, o seu modo, significações (CAMPOS, 2012). Em *Banho!*, obra de autoria de Mariana Massarani, a frase “*Já para o banho!*”, tão frequente na rotina das crianças, surge associada à fantasia, oportunizando a fantasia sobre um simples ato que é tomar banho. No livro percebemos que a água na banheira por meio da imaginação infantil, transforma-se em um caudaloso rio e (alguns) animais aquáticos da fauna nacional comparecem à banheira: a arraia, o pirarucu, o jacaré-açu, o boto, o pacu, a piranha...

Nas ilustrações, imagens da fauna dos rios brasileiros. Uma variedade de peixes amazônicos, com nomes peculiares como: piraputangas, pirapitingas, piramutaba, piranambus e outros, invadem o banho dos meninos e meninas. Estes seres aquáticos nadam com as crianças, mas o leitor perceberá pelas imagens que nem todas as personagens infantis da estória estão nadando.

Na banheira, falta um. É Edmilson, que nem enxerga a banheira. Não foi para o banho, não se assustou com a piranha e se esqueceu do jantar. O que ele encontrou que pode ser tão interessante ao ponto do menino deixar de jantar? Um livro. O menino está lendo sentado no vaso sanitário. As imagens dão oportunidade para que se converse também sobre outros temas, como a nudez; o uso do vaso sanitário; a diferença sexual, todos tratados com naturalidade pela linguagem não verbal. Do mesmo modo, os peixes um dos motivos do livro de Massarani, estão no livro que Edmilson lê, assim como estão na tela da TV.

Em boa parte dos livros para leitores iniciantes, observa-se que a ilustração constitui um acontecimento narrativo, que oferece informações que o texto escrito, em geral enxuto não oferece e não podemos abandonar os signos visuais que representam parcialmente uma situação, uma circunstância, uma personagem, um cenário, ou apenas um objeto que remeta ao ambiente narrado (CADEMARTORI, 2015). A tendência atual

da produção infantil, no entanto, especialmente em livros para leitores iniciantes é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos (idem).

Tarde de inverno, de autoria de Jorge Luján, é um texto verbal e que conta com as ilustrações de Mandana Sadat, reconhecido como um exemplar texto para crianças, traz imagens e escritos que conversam entre si, na composição de uma obra de delicada poesia, as imagens da primeira página apresentam uma cidade noturna com carros em movimento, talvez apresente o fim de um dia de trabalho, nas páginas que seguem traz a panorâmica para um plano que enquadra apenas algumas casas. Fumaças escapam das chaminés. Faz frio. Somente de uma, entre todas as casas, vê-se a janela. Nessa janela, uma criança desenha com o dedo no vidro embaçado.

Assim inicia o poema do qual se lê um verso em cada página, no mesmo ritmo lento em que transcorre o tempo, quando se espera por alguém. O movimento do dedo da criança forma uma lua na vidraça. Dentro da lua, ela vê a mãe. O leitor se pergunta: a criança, de fato, está vendo a mãe ou sonha com ela inscrevendo-a no vidro coberto pelo vapor? Por que o texto verbal diz que o abraço cabe na moldura de um retrato? São possibilidades para pensar.

O importante, porém, não é saber se a visão da mãe e o encontro com ela é realidade, desejo ou lembrança. Se possivelmente é um fato passado, atual ou esta no campo da espera. Ao folhear o livro, somos envolvidos pela poética expressão do amor entre mãe e filho, pelas imagens do aconchego na noite, por essa paisagem que, recebido o carinho, se ilumina em um novo dia.

O adjetivo já ensinava nossa antiga professora, determina o substantivo, qualifica-o. Quando se fala em literatura infantil, por meio do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função daquela a quem ela se endereça: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto. É escrito para crianças e para ser lidos por elas, porém é preciso ver que tal recurso literário é empresariado, divulgado e comprado por adultos (MORAES, 2013).

Percebemos que a relação adulto/criança é caracterizada por um jogo de forças no qual, acreditasse que a criança é dependente (no mínimo financeiramente), porém esta cria artimanhas como afetividade, doçura e etc... para envolver o adulto e este fazer o que ela deseja. A estas falsas identificações, ciências como a Antropologia afirmam que o homem é o único animal que não traz, ao nascer, um padrão inato de

comportamento (GEERTZ, 2003). Ao contrário de um pássaro, de um peixe ou de um chimpanzé, que já nascem com estruturas comportamentais, o comportamento do ser humano depende dos padrões que lhe foram oferecidos (LÉVI-STRAUSS, 2000).

Para um animal não existe processo de formação. Desde o nascimento, ele tem seu comportamento determinado. O homem pelo contrário compõe ao longo de seu desenvolvimento, o seu mundo e seu padrão comportamental. A oferta de padrões de interpretação para construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões que modificam o comportamento (GOMES, 1999). O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos (BRANDÃO, 2002). Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a eles oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação.

E como forma de interpretação do mundo, a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo (SILVA, 2005). Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que comprovam uma subversão do já estabelecido (GONÇALVES, 2003).

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele (MARTURANO, 2013). Sendo assim, essa literatura configura, não só como instrumento de formação conceitual, mas oferece, na mesma medida elementos que podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade (CRESPO, 2007). Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que interpretam, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de possível superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento (CADEMARTORI, 2015).

A questão da assimetria adulto/criança, porem particulariza, por via da distorção, acesso ao conhecimento mediado pela literatura. O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isto cria uma tensão entre o saber da obra literária que busca apresentar a realidade de acordo com suas lentes e o ideal, por vezes utópico da pedagogia, que traz a ideia que o mundo deveria

ser concebido de outra forma. Esta tensão é trazida como desafio as obras que se destinam aos menores que por vezes não traz nenhuma ordem instaurada e por vezes chega a ferir o estatuto literário (FREITAS, 2009).

Notamos que a preocupação pedagógica por um bom tempo silenciou as preocupações relativas a diferença, conflitos, finitude, circunstâncias existenciais árduas e disputas por poder. A exemplo dos contos clássicos que percebemos o silenciamento dos conflitos que não sejam solúveis e a negação de situações que não se possa resgatar a ordem inicial, apenas uma interpretação que descortine o linear processo de como se dão os fatos e os conflitos pode descobrir os conflitos albergados no texto, livres de uma visão ingênua e superficial (GOMES, 2003).

Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando em uma voz. No caso, a do narrador (que representa o olhar adultocêntrico) (CADEMARTORI, 2015).

A ligação entre o outro e o narrador- o leitor- e o outro do leitor- o narrador- consiste em um grande desafio de cuja superação também depende o estatuto literário do texto infantil. O entrecruzamento dessas vozes, juntamente a outras a que o texto pode dar espaço, não traria o caos, a dificuldade de compreensão, mas uma abertura para que muitas vozes se organizem- sufocando o discurso pedagógico persuasivo- e permitindo unidade na diversidade. Do entrecruzamento de vozes depende a dialética do reconhecimento na comunidade humana. No intercâmbio de palavras formam-se as respostas e o homem pode encontrar o outro (SANTOS, 2013).

Somente vozes entrecruzadas podem oferecer a uma pergunta feita, a relatividade das respostas. O monólogo não dá margem a questões. Pretende uma única resposta. Essa observação não atinge exclusivamente a literatura destinada à criança, ela se impõe para a literatura em geral.

Na literatura infantil, porém, a situação de dependência e a carência de padrões, por parte da criança, desenham a questão com contornos próprios (MONTEIRO *et al*, 2004). O que pode ser ilustrado pelos contos: *Contos para a infância*, de Guerra Junqueiro; *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, e *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll.

“Reconhecimento e ingratidão” é uma das narrativas de *Contos para infância*, de Guerra Junqueiro (1850-1923), a preocupação moralista esta bem expressa na tônica da

obra, a antítese apresentada no título evoca as possíveis reações entre um bem recebido: o reconhecimento ou a ingratidão. O tom moral, persuasivo, ameaçador está presente a partir da primeira frase: *“Os vossos filhos serão para vós, como tiverdes sido para vossos pais”*.

O preceito expresso na página inicial recebe desenvolvimento comprobatório na narrativa, cumprindo a função da moralidade das fábulas, embora ocupando posição oposta na estrutura: o preceito moral das fábulas situa-se no final da breve estória, protagonizada por animais, e pretende concluir o que o leitor já deve ter depreendido com o desenvolvimento do texto. Neste caso, porém, o preceito, situado antes de qualquer identificação do leitor com o texto, preestabelece o que aquele deverá perceber neste.

A segunda frase do texto, ao dizer *“E é natural”*, estreita ainda mais a possibilidade de que qualquer outra voz se insira no discurso do narrador que, à semelhança de um pregador vai desenvolvendo sua tese de modo redundante e fechado. Se a segunda frase confirma a primeira, a terceira justifica a segunda: *“As crianças veem diariamente o que fazem seus pais, e imitam-nos”*. A quarta frase, por sua vez, justifica a terceira. A quinta exemplifica, com o encaixe de duas estórias curtas, o que a partir da primeira frase foi dito.

Uma das estórias encaixadas narra como um pobre lavrador, sendo bom filho, teve seu cuidado com os pais recompensado por um príncipe. Além disso, o camponês foi premiado pela vida, que lhe deu filhos tão piedosos e dedicados, quanto ele havia sido para seu pai e sua mãe.

O exemplo é reforçado pela estória seguinte, que conta como um filho ingrato rejubilou-se com a ideia de seu velho pai aleijado e doente, cansado de maus-tratos, desejar ir para um albergue de caridade. Como o albergue era carente, o pai pediu ao filho que lhe mandasse dois lençóis. Este escolheu dois lençóis velhos pediu a seu filho que levasse ao avô. Mas o menino escondeu um dos lençóis atrás da porta, apenas levou o outro. Quando o pai perguntou ao menino por que fizera aquilo, o filho respondeu: *“foi para me servir mais tarde deste lençol, quando pela minha vez lhe mandar também para o hospital”*.

Desse modo, nenhuma palavra da narrativa se afasta do que, acirrada e dramaticamente, se quer transmitir. O caráter didático da composição não abre mão dos exemplos antitéticos, conforme o título do conto, tipificados pelo bom e pelo mau filho.

Ao leitor, nenhum espaço que permita a interlocução, nenhuma margem a que,

de modo diverso, interprete o que o narrador quer dizer. Este, buscando persuadir, monologa.

Não há lugar, no conto de Guerra Junqueiro, para a interferência da criança nem para a adesão desta que, não estando em idade de poder dar proteção aos pais, pelo contrario, necessita da proteção deles, não conseguirá se identificar, seja com os pais protegidos ou desprotegidos, seja com o filho que protege e desprotege. Tal estória tem tanto a ver com a criança quanto um sermão de igreja, ou qualquer estória exemplar contada pelos mais velhos e tendendo, exclusivamente, aos interesses deles.

Em 1876, Mark Twain escreveu *As aventuras de Tom Sawyer*, estória composta à revelia de qualquer intenção pedagógica na literatura infantil. Contando as peripécias de um garoto para sobrepor-se às exigências e manipulações dos adultos, essa narrativa particulariza-se, na estória dos contos infantis, por contrapor o ponto de vista da criança ao ponto de vista do adulto, em um enfrentamento no qual o mais jovem é beneficiado.

Tom Sawyer não é um menino que se possa considerar modelo de comportamento, levando em consideração os exigentes padrões dos contos tradicionais: não é obediente; não é estudioso, não fala sempre a verdade. Ou seja, Tom é um menino normal, mais inclinado a seguir o principio do prazer do que o da realidade. E, por obedecer a essa inclinação, não sofre nenhum castigo da sorte, não paga por fazer o que quer.

Nessa estória, a alternativa não é obedecer a ser premiado ou desobedecer e ser castigado, esquematismo consagrado pela tradição pedagógica dos contos. A questão passa a ser o que fazer para atingir o objetivo almejado, apesar da situação adversa. Portanto, o que em outros contos é uma questão de moral, Mark Twain é uma questão de esperteza. O que interessa é safar-se da situação de desvantagem, mesmo que seja preciso enganar os outros e barganhar.

Barganha é o que a personagem principal de "*As aventuras de Tom Sawyer*" faz e sempre com êxito. Exemplificamos o exposto por meio de um episódio da obra que trata sobre a pintura da cerca, escolhemos esta passagem, pois acreditamos ser emblemática e representativa do perfil do protagonista. Tendo recebido a ordem de pintar a cerca de sua casa em horário reservado a seu lazer. Tom pensa na melhor e mais rápida maneira de se livrar embaraço. Consegue convencer os outros meninos que, ao contrario dele, dispunham de tempo livre, de que não havia nada mais prazeroso do que pintar cerca. De tal modo o faz que todos os demais meninos desejassem pintar a cerca que Tom havia iniciado a cair. Sendo grande a demanda, Tom passa a cobrar dos

meninos pelo prazer de pintar a cerca. A esperteza e o engano dos outros renderam-lhe dupla gratificação: a de não fazer o serviço e, ainda, receber pagamento dos que trabalhavam por ele.

“*As aventuras de Tom Sawyer*” permite o entrecruzamento de duas vozes em um jogo de forças de idade. A ótica infantil e a ótica adulta interagem, permitindo ao pequeno leitor a adesão ao mundo ficcional por identificação com a personagem título. Essa obra responde ao leitor infantil, apresentando soluções do conflito entre adulto e criança mediante a astúcia da personagem. Nesta medida, o texto oferece respostas que relativizam o poder e o saber das instituições mais esmagadoras- a família, a igreja e a escola- oferecendo ao leitor um espaço de ação entre elas.

Se o conto de Guerra Junqueiro tipificou o fechamento monológico e o valor absoluto e o de Mark Twain a abertura para o diálogo - com a inserção de uma segunda voz, a infantil, permitindo certa relativização- foi Lewis Carroll, em “*Alice nos países das maravilhas*” (1865), quem havia chegado, efetivamente, à polifonia, à ambiguidade e ao relativismo.

Lewis Carroll foi um inovador do conto infantil. Criou histórias sem moralidade, abandonando o tom sentencioso comum às histórias do século XIX. À sua obra se pode dirigir-se a muitas questões, ela suporta diversas leituras. O texto *Alice no país das maravilhas* dissolve a ordem estabelecida, o convencional, o lógico, o habitual, propondo o ilógico, o inusitado, o absurdo e a desordem instaurada a partir da queda de Alice no poço, onde todas as coisas ficam soltas, ou seja, em estado de suspensão: tudo o que se sabia, não se sabe mais.

A obra abala o sentido do saber. Se, para alguns, proclama o sentido, o absurdo do mundo, pode, também, manifestar o sentido evidente de todas as coisas ou, ainda, a reversibilidade do sentido. Portanto, em matéria de ambiguidade, entendida não como confusão, mas como riqueza de sentido, não há o que se pedir mais.

A obra de Lewis Carroll rejeita qualquer pretensão didática tradicional. Há, no texto, uma personagem- a duquesa- que é a encarnação caricatural do espírito pretensamente moralizador que busca relações lógicas, causais e consequentes em todas as coisas. Não encontrando, força; aproximações e relações que, na realidade, não existem. A palavra preferida pela duquesa é *MORAL*. Dos fatos mais banais ela procura retirar uma sentença grave, mesmo que tenha que partir de analogias falsas, como um sofista.

Se há um didatismo em Lewis Carroll, este não pretende, contrariando a duquesa, mostrar a gravidade das coisas, mas, justamente, o universo: que todas as coisas, porque são relativas, não são tão graves.

As três narrativas, independentemente da cronologia, apresentam, gradativamente, uma evolução a partir da negação de outra voz, passando pelo contraponto de vozes até a diversidade de vozes que relativiza o que cada uma delas, em separado, possa dizer. Como essa tipificação, vê-se como, no texto destinado à criança, deve-se atribuir a ela diferentes espaços e de que modo isso pode contribuir para a formação de conceitos por parte do leitor infantil.

Mas os bons livros de literatura infantil mantêm algumas características pelas quais podem ser identificados como tais. O uso da linguagem em sua possibilidade em sua possibilidade estética e lúdica é fundamental. Na literatura, usam-se processos linguísticos em que a seleção e a associação de palavras se afastam do emprego comum que fazemos delas (TORRES, 2012).

Alguma forma de surpresa, alteração, renovação do olhar um livro deve trazer. Sabemos o quanto os pequenos gostam de rejeitar as normas, mantendo-se, no entanto, perfeitamente consciente delas. O prazer reside exatamente em saber quais são as regras e subvertê-las. As variadas formas de subversão da realidade, que livros para crianças costumam fazer, não anulam, é claro, o que é real, apenas jogam com ele, deixando-o em suspensão no espaço e tempo de leitura. A ideia de ordem estrita de fatos e fenômenos, sem formas de extensão ou analogia, é insuportável para as crianças.

Por isso, a ficção e a poesia- são formas viáveis- e prazerosas- de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos. Lidam desse modo, com a realidade concreta, por meio da simbologia construída. A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela (MONTEIRO, 2003).

A surpresa com as relações, que um bom livro de literatura é capaz de tecer, estimula a que sejam estabelecidas novas conexões entre fenômenos diversos. Todo livro para criança faz isso? Não. Só aqueles em que o autor conhece seu ofício e não subestima as dificuldades de um gênero em que apenas o leitor é menor.

Levando-se em conta, ainda, a idade daquela a quem a obra se destina, é essencial, na apreciação da obra, verificar em que medida ela permite ao leitor infantil identificar o universo de referência do livro. Os elementos da narrativa - personagens, trama, tempo, espaço, foco narrativo - podem ser apreendidos por um leitor com

convivências limitadas por determinação da idade? Há condições de que a criança se identifique com a personagem e sua esfera de ação, ou estão distantes das vivências dela? Pergunta semelhante cabe fazer em relação aos demais elementos, aqueles que configuram espaço, tempo, foco do narrado. Se o conjunto dos elementos que constituem a estória permite a apreensão pelo pequeno leitor, é bem provável que a narrativa apresente adequação temática.

A pergunta seguinte a ser feita, no processo de exame do livro, ainda é sobre o universo de referência do texto.

Cabe ver se esse universo apenas confirma o que o leitor em potencial já sabe, isto é, aquilo que ele pode identificar, sem apresentar nada de novo, ou vai além e possibilita a ampliação de expectativas e referências que a criança já tem favorecendo que alcance novas informações e conceitos. Se toda literatura, da mais simples a mais complexa, faz a seu modo uma representação do mundo, faz parte da apreciação de uma obra examinar se o modelo de mundo construído possibilita ao leitor que antecipe possibilidades existenciais que ele ainda não experimentou. Se fizer isso, permitirá a transposição do lugar-comum (MILAGRES, 2000).

Para analisar esse aspecto, basta buscar responder a uma pergunta simples; a obra apresenta alguma particularidade ou só reproduz chavões narrativos ou poéticos? Alguns livros desenvolvem seu tema de modo a estimular novas leituras, conhecimentos sobre outras obras, citando-as de modo explícito ou implícito e, de uma maneira ou de outra, valorizando o mundo da leitura e da escrita. Outros livros se fecham em si.

A criança, em geral, não se interessa por livros que não lhe trazem nada de novo, não lhe surpreendem com algo que ela ainda não pensou. Mas, não podemos esquecer, na maior parte das vezes, não são elas que escolhem os livros. São os adultos que os escolhem e são eles que encaminham, recomendam e cobram a leitura (MONTEIRO, 2003).

As narrativas infantis se apresentam sob modalidades diversas: como contos de fadas, contos populares, lendas, fábulas, apólogos ou o que, simplesmente, denominamos contos. O importante é que nelas a expressividade verbal imagística seja predominante, que a linguagem seja adequada à capacidade cognitiva do leitor em formação e às suas competências vocabular e textual (idem).

Dito assim pode parecer muito complicado. Na verdade, pais e professores, com relativa facilidade, tomam um livro nas mãos, vão lendo aqui e ali e, viradas das páginas, dão o veredicto: “*este ainda não é para a idade dela*” ou “*deste ele(a) vai*

gostar”. Costumam classificar as obras como bobas, ingênuas, alegóricas ou “*infantis demais*” e fazem, ainda, projeções: “*este aqui, só quando ele, for maior*” (AZEVEDO, 2000).

Nesse julgamento, agem vários critérios que pais, interessados, professores nem precisam explicitar do modo como fazemos. Muitas vezes, podem intuitivamente perceber se o texto em exame estimula a atribuição de sentidos pela criança, deixando espaços, vazios, a serem livremente preenchidos pelo imaginário dela durante a leitura. Em caso contrario, rejeitando o título.

R.L. Stevenson, escritor escocês que viveu no século XIX, muito conhecido como ficcionista, é autor de *Ilha do tesouro* e de *O médico e o monstro*, entre tantas outras narrativas, poucos, no Brasil, lembram que ele deu inicio a uma tradição de poesia infantil, em *A child's Garden of verses*, que, lamentavelmente não encontrou continuidade entre nós.

Sua poesia tem como linha temática, ao lado de motivos que valorizam a vida interior da criança- como sonho, o devaneio, as fantasias com seres e lugares imaginários - aqueles que levam a criança a perceber, e a apreciar, no meio ambiente, os ciclos do tempo, os ritmos da temporalidade: a viagem da Terra ao redor, a mudança das estações, a sucessão de dias e noites, os movimentos do ar, do rio, do mar. Já introduzindo uma percepção sobre a educação para o ambiente, um ventilar de ideias para a Educação Ambiental.

Na literatura infantil, mais difícil do que encontrar a solução comunicacional adequada, parece ser poetizar motivos temáticos em sintonia com o interesse e a sensibilidade de quem começa a explorar o mundo.

Ao que tange a literatura infantil nacional, desponta sobre a égide da valorização da cultura nacional, da mutabilidade dos pensamentos cotidianos e a criticidade sobre a vida, um dos mais notáveis intelectuais nacionais: Monteiro Lobato. Ao ser expoente da literatura nacional, Lobato traz a poesia do cotidiano para suas obras, porém após o pai do Marquês de Rabicó e de Emília, não tivemos nenhum outro autor que fizesse grande obra como o autor que aqui citamos. Isso nos fez viver por um logo tempo a sombra das obras do autor paulista (BANDEIRA, 1999).

A obra do criador do Sitio do Pica Pau Amarelo, ambiente rural que abriga suas personagens, se dimensiona a partir de sua interação com o grupo social ou, mais explicitamente, sua atuação como agente formador e modificador da percepção do público. O sentido da obra de Lobato se torna mais evidente quando sua produção

literária é contraposta às características da vida cultural brasileira até determinado momento de nossa história (GOMES, 2000).

A influência da cultura portuguesa no Brasil não se restringiu à época colonial. Transcendeu o período de dominação política, expandindo-se concomitantemente à influência de outras culturas, como a francesa e a inglesa. Desse modo, processa-se em nossa formação histórica uma confluência cultural em que ao nativo se acrescenta o pensamento estrangeiro (VELASQUEZ, 2003). A cultura nativa, expressa através da mitologia e da tradição indígena, ficou segregada e com uma circulação restrita, uma vez que era gráfica e não tinha acesso ao livro.

Além disso, passou a caracterizar o código de um corpo social situado aquém do processo de aculturação manipulado pelo homem branco. A cultura do colonizador procurava, assim, destruir, pela segregação, as manifestações culturais da terra, impondo seu modo cultural. Se o dominador não conseguiu erradicar totalmente a cultura nativa pela submissão aos seus padrões tratou de marginalizá-la ou minimizá-la pelo desconhecimento (ANDRADE, 2003).

Assim, desenvolveram-se, paralelamente, dois tipos de cultura no Brasil: uma européia, elitista, livresca; outra, nativa, popular, agráfica. Nessa medida, educar passou a significar a restrição e o deslocamento do nacional em favor da imposição cultural estrangeira. O intelectual, entre nós, passou a ter a função de importador de cultura. Sem questionamento ideológico, acolhia as soluções pré-fabricadas no estrangeiro. Manejava a língua, explorando-a como instrumento persuasivo e recurso ornamental, mas não manipulava as ideias que recebia. Em relação a estas, seu papel era, apenas de um divulgador (CADEMARTORI, 2015).

Em sua origem, a *intelligentsia* brasileira caracteriza-se por afastar-se do peculiarmente brasileiro, sendo essa a condição fundamental que assegurava sua legitimação social e autorizava seu domínio sobre o saber. Quando nosso intelectual voltava-se para sua própria terra era atraído pelo seu lado pitoresco. Assumia, assim, comportamento similar ao do turista que fotografa entusiasmado os traços superficiais de uma cultura que se torna sedutora na mesma proporção em que é desconhecida (idem).

O escritor brasileiro, formado pelo pensamento europeu, via seu país de fora. Sua terra lhe era tão estranha quanto aos professores estrangeiros que, no século passado, difundiam nas grandes fazendas de café, nas casas-grandes do Nordeste e em

cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador, a cultura européia que se constituía na ilustração dos cidadãos brasileiros.

O indianismo romântico atesta o distanciamento entre o escritor e os elementos nativos. Quando, por imposição de uma tendência estética da época, o escritor romântico foi em busca da “cor” local, só pôde manejá-la como elemento decorativo e exótico. Nosso indianismo não foi muito além de palavras pinçadas no léxico indígena, usadas como ornamentos de linguagem que indiciavam uma cultura remota e misteriosa para o próprio autor (SILVA, 2003).

O registro das peculiaridades locais está presente em grande parte de nossa produção literária. Porém, a identificação do escritor com seu meio, através da sensibilidade e da inteligência, é caso pouco comum em nossas letras, até determinado estágio, e, por isso, particulariza e dimensiona a produção intelectual de Monteiro Lobato no contexto da literatura brasileira (PEREIRA, 2001).

Observa Lúcia Miguel Pereira, ensaísta brasileira, que nossa literatura manifesta uma divisão entre a sedução intelectual estrangeira e o anseio de se nutrir de cultura popular, dualidade que existiria na base dos vários surtos regionalistas da literatura brasileira.

Monteiro Lobato soluciona essa repartição conciliando o que é nosso e as inevitáveis e necessárias contribuições da cultura estrangeira. Volta-se para o Brasil sem a situação paradoxal de brasileiro que descobre o exótico dentro de seu próprio país. Em lugar da postura entusiasmada diante dos traços de brasilidade, o que caracterizou a obra de tantos “nacionalistas”, encontra-se, em Lobato, ao lado da identificação de nossas peculiaridades, inquietude perante a situação nacional nos seus diferentes âmbitos (PEREIRA, 2001).

Para ele, o nacional deixa de ser pitoresco para ganhar tipificação humana em Jeca tatu, personagem polêmica, causadora de inumeráveis discussões, na medida em que contrapunha ao ufanismo da paisagem exuberante, na qual se havia enxertado o indígena belo e cavalheiresco, a subnutrição de um tipo que, de cócoras, não espera nem produz nada em sua vida vegetativa. Jeca Tatu passa a personificar a estagnação, o marasmo, a precariedade da vida nacional, a aceitação passiva das arbitrariedades do poder; o comodismo que prefere tudo perder antes de esforçar-se em uma pomada de posição (CADEMARTORI, 2015).

Essa tipificação não correspondia às expectativas do público quanto à função do escritor, em uma época em que a literatura era entendida como “sorriso da sociedade”.

Assumindo a responsabilidade de denúncia, formulando uma audaciosa advertência, Monteiro Lobato estabelece uma ligação entre literatura e as questões sociais (PEREIRA, 2001).

Dessa natureza é o nacionalismo de Lobato: sem ufanismo, sem patriotada, o olho crítico e impiedoso na realidade do país, a inconformidade com os problemas da sociedade brasileira. Sua insatisfação não se restringiu à denúncia literária, pois, conforme atestam seus biógrafos, fundou empresas que pudessem dar prosperidade ao país através da exploração do ferro e do petróleo. Além disso, moveu cruzadas para sensibilizar as autoridades e volta-las para questões que, acreditava, poderiam trazer, com a riqueza material, a verdadeira emancipação do país (idem).

Bem distante do patriotismo “ama, criança, a terra em que nasceste”, deformado pela pieguice que impede o confronto com a realidade, Monteiro Lobato escandaliza, assusta e ameaça a modorra nacional. No bom-mocismo acomodado nas salas de visita literárias, irrompe a figura inquietante de um escritor que não aceitava a ingestão passiva das modas europeias por detestar a imitação, que questionava os modelos do sistema e tinha outros para propor, alguém que queria “puxar fila” e não segui-la. Monteiro Lobato é a nossa vanguarda, antes de essa palavra ganhar as conotações que marcaram a partir de 1922 (LEMOS, 2000).

O revolucionário na obra de Lobato ganha abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzido um esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro (MATOS, 2003). A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional.

Hans Robert Jauss, teórico da literatura, postula que o leitor é uma força histórica e criadora e que uma obra pode ser apreciada a partir do papel ativo que ela possibilite a seu destinatário. É através do leitor que a obra se incorpora ao horizonte de expectativas de um dado grupo, constituindo-se em agente de mudanças (JAUSS, 2013). Nesse sentido, seria possível examinar a obra de Lobato a partir da produção e da recepção de textos literários anteriores e contrapondo a eles as perguntas que a obra do

autor paulista suscita, assim como as respostas que fornece, para modificar, assim, as expectativas de seu leitor. Tal investigação revelaria o caráter emancipatório de sua obra, ou seja, a função desempenhada pelo universo ficcional lobatiano na formação de grupos sociais, mediante a capacidade da obra de mudar o limite de apreensão do mundo de seu leitor.

A leitura dos textos de Lobato possibilita uma nova experiência da realidade em que, ao mesmo tempo, são conservadas as vivências já adquiridas, antecipam-se possibilidades a serem experimentadas (PEREIRA, 2001). É dessa maneira que o universo ficcional lobatiano propicia novas aspirações, instiga fins e pretensões que abrem caminho a experiências futuras. Fugindo a todo moralismo que costuma acompanhar muito de perto a produção do livro infantil, sua obra incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado resposta. É nessa proporção que a obra extrapola as expectativas de seus leitores, caracterizando-se pela ruptura com a moral oficial, com os preceitos religiosos e com as normas estatais (GOMES, 2004).

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário (PEREIRA, 2001)

O grande desafio das personagens de Lobato é o conhecimento, é por meio do que sabem que elas se impõem. A moralidade tradicional é dissolvida, o grande valor passa a ser a inteligência. A esperteza, habilidade quase maliciosa da inteligência, é igualmente valorizada. Emília, sua notável personagem, diz em certo trecho da obra: *“Aprendi o grande segredo da vida dos homens: a esperteza. Ser esperto é tudo”*. É essa, também, a moral de muitas de suas fábulas.

A moral de Lobato não é absoluta, está centrada em uma verdade individual. Suas personagens que seguem uma moral de situação na qual a liberdade é o grande valor. Este é o segredo do progresso do Sítio: a liberdade e a criatividade de seus habitantes. O mal reside na ignorância, no subdesenvolvimento, no pensamento encarcerado em valores absolutos (CADEMARTORI, 2015).

Assim, o folclore, as lendas, os mitos e os contos de fadas têm acompanhado as crianças através dos tempos, pois todo jovem saudável sente um amor instintivo por histórias fantásticas, maravilhosas e manifestamente irreais. Nenhuma outra criação

humana trouxe mais felicidades aos corações infantis que as fadas aladas de Andersen e Grimm.

Ainda assim, o conto de fadas tradicional, depois de servir a muitas gerações, hoje pode ser classificado como “histórico” na biblioteca infantil; pois chegou a hora de “novos contos maravilhosos”, de que se eliminaram os gênios, as fadas e os anões estereotipados, junto com os incidentes medonhos e sinistros imaginados por seus autores para indicar a moral assustadora de cada estória. A educação moderna inclui a moral; por isso, a criança moderna procura apenas diversão em suas estórias fantásticas, dispensando alegremente todos os incidentes desagradáveis.

Com essa ideia em mente, a estória da Matinta Perera é a personagem eleita em nosso trabalho para discutir temáticas ambientais por meio da ludicidade. Utilizamos recursos fantásticos que a estória proporciona para desenvolver nossa pesquisa e esperamos despertar o prazer pelos contos fantásticos nas crianças de hoje. Pretendemos apresentar a referida estória como um “conto de fadas” modernizado, em que a admiração e a alegria se conservam e os sofrimentos e pesadelos são deixados de fora.

II. 1. Imagens da Matinta Perera no Contexto Amazônico

Fares (2013) apresenta a Matinta Perera como uma personagem mítica amazônica-paraense que assumi inúmeras configurações, representando um simulacro da realidade arquitetada seja pela ação da técnica ou pelo subjetivismo do imaginário que induz a (re)construção e (re)leitura da realidade local. A autora atribui à personagem ares das bruxas da época medieval, porém afirma que a mesma se miscigena com outros personagens do lendário nacional e regional (FARES, 2013).

Cascudo (2008) corrobora com a análise da autora e acrescenta que a personagem percorre tanto o ambiente urbano, quanto lugares onde o verde prolifere, como as florestas e pode viver em simbiose com outros “encantados”, como o Saci Pererê e a Mula sem Cabeça. O autor complementa seu pensamento ao considerar que as variadas configurações assumidas pela Matinta podem ser interpretadas como analogias a diversidade da natureza.

Idealizada pelos populares como ente do “mundo dos espíritos”, dicionários e alguns estudos sobre a mítica amazônica apresentam a personagem da seguinte forma:

Matinta Perera, Mati, Mati-Tapererê é uma espécie de pássaro. *Tapera naevia*. Espírito ou ave agourenta. Segundo a crença indígena, os feiticeiros ou pajés se transformam neste pássaro para se transportarem por longas distâncias e exercerem suas vinganças (Cascudo,2008, p.484).

Para Oliveira (2010) e Veríssimo (2006), a Matinta Perera por ser uma criatura mítica, entrecruza qualquer ambiente e pode estabelecer contato com seres autóctones e alóctones ao lugar. Salientam que a imagem desta personagem, por vezes, está relacionada à figura de mulheres idosas que trafegam por ambientes soturnos e sua chegada sempre é precedida de um estridente assobio que é marca de terror. Fato que permite fazer nova analogia, à figura da mulher idosa, nos traz a imagem da maternidade, do cuidado, da sabedoria e da experiência que a natureza e os saberes das comunidades tradicionais nos proporcionam.

Outra questão que nos chama atenção sobre a figura da Matinta Perera é sua face historicamente construída pelo imaginário popular como a “fonte do mal”, Skliar (2011) nos diz que a Modernidade constrói inúmeras estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em principio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa, em nosso trabalho, exemplificado pelas interpretações e conotações que o imaginário popular transfere a personagem.

Entre elas a demonização ou representação “do mal”, mostra de uma forte visão maniqueísta sobre a personagem, muito se justifica pela ausência física de nossa personagem, ou seja, a imaterialidade nos faz pensar nas diferentes performances e consequentemente as diferentes culturas que pode representar; a delimitação e limitação de suas perturbações; invenções feitas a seu respeito, as traduções ditas “oficiais”, sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras- isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão-; sua oposição a totalidades de normalidade através de uma logica binaria; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis e etc. (SKLIAR, 2011).

As formas de narrar a alteridade são formas de traduzir e representar a diluição dos conflitos que delimitam os espaços por onde transitam relativa calma. Em nosso trabalho podemos considerar que esses espaços são os caminhos por onde vagueia nossa personagem, nos mostrando que pode vir a assumir interpretações e configurações diferenciadas. Metamorfosear-se em animais da floresta ou assumir imagem humana.

Fazendo-nos crer que a alteridade é manifestação de cultura. Mas se a cultura é, de acordo com Bhabha (2013), um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa quem) e através de quais significados políticos. Disso resulta que a tradução e representação do(s) outro(s) está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. Não obstante estas formas não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros.

Fato representado pela imagem construída entorno da “encantada” como um ser que traz má sorte, mau agouro, tendo como elemento representativo uma ave de rapina, conhecida em nossa região como “rasga-mortalha” que traz ou avisa sobre morte ou castigo. Estamos então, posicionados frente a uma complexa problemática que simultaneamente nos indaga sobre as diferentes formas que esta personagem assume e como é interpretada pelo imaginário popular, conseqüentemente nos faz refletir sobre a alteridade da personagem e como ela nos ajuda a pensar sobre educação ambiental.

Na educação, de forma geral, notamos que o *outro como fonte do mal* e aqui, nos apropriamos da expressão utilizada por Carlos Skliar em seu texto indexado em *Habitantes de Babel*, é o sujeito que assumi diferentes versões, expressamente violentas ou excludentes; todas, porem implicaram uma intenção por descartar o componente negativo, o não idêntico, nas palavras de Adorno (2009).

Assim, o sentido comum tornou-se indesejável frente ao pensamento elaborado; a metáfora, só artifício da linguagem frente à exigência explicativa da dedução; a emoção, desvalorizada frente à razão; a primeira, reprimida frente ao decoro das formas “corretas” de comunicação; a estética, mera aparência frente à solidez certa da racionalidade; a sexualidade, tida como pecaminosa frente ao olhar julgador da moral.

Os efeitos simbólicos de uma escolarização fundada em princípios binários não alcançaram o mesmo grau de homogeneização cultural nas distintas regiões da América Latina. Lembramos de Néstor Canclini (1997) ao dizer em seu livro “*Culturas Híbridas*”, que o Brasil, por exemplo, se apresenta como uma sociedade mais inclinada à hibridização. Porem não esquece as profundas desigualdades sociais que o configuram, pareceria que a interpenetração cultural é uma marca entre os grupos migratórios que formaram o país. A tradição indígena (uma das culturas que traz interpretações sobre o mito da Matinta Perera) penetra de maneira difusa no conjunto da sociedade, como expressa as crenças religiosas, a difusão de fetiches, as praticas lúdicas, jogos e rituais (CANCLINI, 1997).

Interessante a hipótese de Segato (1998) que sugere “que a centralidade dos rituais como a possessão dos espíritos, é uma experiência fundante e comum da sociedade brasileira, poderia ser uma metáfora do deixar-se habitar pelo outro, ainda que reconhecendo-o como outro” (p.98).

Assim pensamos na matinta perera como esta metáfora de apropriação da cultura local, do homem amazônida como nos fala Paes Loureiro (2005) são as raízes e as credences de um povo, é a historia de uma região que tem seus pés fincados na floresta e se banha nos rios majestosos da Amazônia.

Para Galvão (2006) a personagem é percebida como uma “visagem” que causa malefícios, mas que pode apresentar estreita relação de respeito e preservação dos saberes locais.

Diante do exposto, a interação entre configuração da personagem e a relação com a natureza nos apresenta a constituição identitária de um povo, a invenção de personagens e cenários vislumbra a *mimesis* da realidade por parte do grupo local, no tocante ao nosso trabalho, demonstra um processo de apropriação e (re)significação de elementos da cultura amazônica.

II.2. Educação Ambiental na Educação Infantil

Mesmo considerando realizar inúmeras práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente, a EI continua como segmento deslebrado ou não recebendo o valor devido no campo da Educação Ambiental, ao que se refere à educação para o meio ambiente, se preconiza não atrelar exclusivamente ao campo escolar e sim aos mais diversos segmentos e locais educativos da sociedade. (MALDONADE et al, 2011)

A escola como lugar social legítimo para a elaboração e promoção de práticas pedagógicas deve estimular a participação da comunidade em suas ações, do contrário, ainda permanecerá o hiato entre os desejos da escola e da sociedade. A aproximação que se espera, de ambos, em prol de uma sociedade equilibrada socioeconômica e ambientalmente é uma construção que precisa ser exercitada e aprimorada pelos indivíduos constantemente (GUTIÉRREZ & PRADO, 2013).

Os autores afirmam que a EA deve ser tratada nos conteúdos escolares , bem como a sociedade em geral, desenvolvendo ações planejadas para a preservação e recuperação do ambiente. A EA não esta, apenas, vinculada às questões relativas à área

biológica, ela está vinculada a questões sociais, econômicas e acima de tudo diz respeito à política e à cultura da população.

A EI abre possibilidade de ampliar o currículo brasileiro, introduzindo práticas educativas simples como estudo do bairro, participação da família, as vivências que o currículo escolar proporciona, planejamento de atividades junto com os alunos, inserção da comunidade no cotidiano escolar, abertura da cultura escolar para questões regionais, diversificação dos instrumentos de trabalho, contribuindo com ricas experiências na construção desta sociedade sustentável almejada (CARVALHO, 2011).

O trabalho da EA na EI é importante, uma vez que uma das funções da escola é formar cidadãos críticos, na idade pré-escolar a criança está formando os seus valores e conceitos como afirma Rodrigues (2007):

“a criança na idade pré-escolar encontra-se em formação inicial de seus conceitos e valores, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade. Nesse sentido, torna-se essencial que a Educação Ambiental crítica, dialógica, já faça parte da sua realidade, para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo” (RODRIGUES, 2007).

A escola tem importância na formação de uma consciência crítica do indivíduo, de uma consciência ambiental, portanto deve trabalhar de forma que desenvolva o cognitivo e o afetivo juntos, para que provoque na criança um sentimento em relação ao meio, para que ela se sensibilize. As experiências e realidades infantis devem ser a fim de discutir e compreender as questões ambientais (FONSECA et al, 2014).

Partimos do pressuposto que ação educativa não se restringe aos elementos de informação de caráter científico, mas demanda de integração com uma realidade mais ampla, que ultrapasse os muros da escola e que envolva ativamente os diferentes atores sociais. Nessa direção, dialogamos com as proposições de Morin (2011) quando defende a idéia de que precisamos nos orientar por um pensamento complexo para que possamos interligar os problemas globais.

Nesse contexto assistimos à consolidação da EA como um dos campos da educação que privilegia os conhecimentos ligados às relações socioambientais. Assim, Oliveira (2008) argumente que a finalidade da EA é:

promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo, e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de

soluções para os seus problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida (OLIVEIRA, 2008).

Perseguir e efetivar esse propósito requer articulação com uma concepção de educação crítica, em que os sujeitos em sua coletividade atuam ativamente na reflexão de sua realidade e formulam propostas de ação/intervenção avaliando continuamente (LOUREIRO, 2012).

Todo esse processo demanda conhecimentos diversos, pois as relações socioambientais requerem um tratamento que supere os limites das ciências específicas. Nesse sentido, podemos recorrer novamente às contribuições morinianas, no sentido de construirmos uma identidade planetária que abarque conhecimentos de natureza diversa. Para isso, a relação com o conhecimento precisa se basear em uma perspectiva do conhecimento complexo para que os fenômenos socioambientais possam ser compreendidos em sua abrangência (MORIN, 2011).

Estabelecer relações com o conhecimento nessas bases passa necessariamente pela capacidade do ser humano de narrar os fatos vividos. Contudo, a experiência de narrar só é possível se a prática educativa contemplar o espaço do diálogo em que diferentes sujeitos possam trocar idéias; conversar; aprender com o outro; discordar; rever conceitos (SPAZZIANI, 2003).

Esses aspectos revelam a incompletude do ser humano e a instabilidade das verdades. Paulo Freire (2011) afirma que é a partir desse entendimento que:

radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção em um permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.(FREIRE, 2011)

É justamente desse potencial educativo do ser humano que decorre o princípio da responsabilidade. É imperativo que os seres humanos estejam conscientes da responsabilidade que é ser e estar no mundo, ou seja, somos responsáveis por nossa existência e também pela garantia das condições de vida das futuras gerações. Assim, o trabalho de EA desde a infância tem a responsabilidade ética de garantir conhecimentos e vivências no espaço escolar que levem em consideração “o respeito à vida, o cuidado

diário com o planeta e o cuidado com toda a comunidade de vida. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos” (GADOTTI, 2008).

Compreender a necessidade das ações individuais estarem sintonizadas em uma perspectiva coletiva para subsidiar a construção de uma cultura que privilegie o desenvolvimento sustentável. Desse modo, a escola pode e deve ser considerado espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado (MÜLLER, 2007).

Para Redin (2007) as relações interpessoais e as trocas de idéias ressignificam os saberes/fazer, pensar sob essa ótica relacional com os diferentes conhecimentos e sujeitos no âmbito do trabalho educativo significa exercitar uma escuta mais sensível, como diz Barbier (2003), capaz de possibilitar reflexões e reelaborações de nossas ideias e proposições.

II. 3. INFÂNCIA E NATUREZA

Esta subseção esta inspirada na idéia de que a ética é definida nas interações dos seres humanos entre si, com a natureza e com a cultura, portanto não está limitada aos domínios da razão, da política e da estética: a questão do bem e do mal- ou, na visão de Espinosa (1983), questão do bom e do mau - está relacionada aos afetos. Assim, a hipótese é a de que a EA é uma ferramenta de investimento para obtenção da qualidade nas relações afetivas, no respeito à diversidade de formas de ser, viver, sentir e pensar, considerando as relações dos seres humanos entre si, mas também as relações com outros entes e seres não humanos que compõem o universo biótico e abiótico do qual somos parte (TIRIBA, 2015).

Como educadores temos o compromisso de lançarmo-nos ao desafio de refletir sobre a produção desses contextos no cotidiano da escola. Para tanto, consideramos aquilo que ainda fascina os humanos em sua infância: a brincadeira, o lúdico, o lazer, as atividades ao ar livre, as situações familiares, situações que viabilizem o contato com o mundo natural. Dizemos “ainda fascina” porque, no mundo urbano, estas são experiências cada vez mais raras, e não tal situação não é restrita aos grandes centros urbanos, é notório que as cidades de médio porte, devido ao intenso ritmo de vida, não

guardam mais hábitos tradicionais como: passeios ao ar livre, frequentar praças, visitar museus e etc... e podemos cada vez mais a ocupação da via pública pelos carros e ônibus, a movimentação do comércio, a violência urbana, uma cultura do consumo que atraem adultos e crianças para os *shoppings*, a proliferação de computadores, *games* e celulares, uma cultura escolar que elege os espaços fechados das salas de aula como espaços privilegiados as aprendizagens (TORRES, 2015).

Se os seres humanos em sua infância têm verdadeira paixão por atividades ao ar livre, e se a escola tem papel fundamental na construção da identidade cidadã, é também reponsabilidade da escola e de seus educadores e educadoras satisfazer as necessidades dos estudantes, viabilizando formas de aproveitamento do espaço (REZENDE, 2015) por meio de atividades lúdicas em contato com elementos do mundo natural. E nos surge um questionamento. Por que as escolas não prezam esse desejo, essa afinidade? Onde estão as origens históricas de um distanciamento entre humanos e natureza que é reproduzido cotidianamente nas escolas? Haveria relações entre esta lógica de distanciamento e a situação de degradação das condições de vida na Terra?

Buscando respostas a essas perguntas, inicialmente procuramos compreender as razões desta “paixão”. A seguir, nossas linhas informarão sobre as relações entre seres vivos e natureza (demonstrando que não há separação entre estes sujeitos) em espaços de educação infantil. E, na sequência, desejamos contribuir para uma reflexão sobre os sentidos da educação no século XXI, apontando a necessidade de questionamentos sobre os pressupostos do paradigma moderno, assentado sobre a falsa premissa de uma separação entre seres humanos e natureza.

Ao final, instigados (as) pelo desafio de desconstrução da cultura antropocêntrica - que elege os humanos como centro do universo - convida os (as) educadores (as) a um movimento de aproximação das crianças do mundo social e natural. Na perspectiva de um projeto educacional que tenha as três ecologias de Guattari como referência, quer a qualificação das relações de cada ser consigo mesmo (ecologia pessoal), das relações dos seres humanos entre si (ecologia social) e a qualidade das relações dos humanos com a natureza (ecologia ambiental) (GUATTARI, 1990).

Ao perguntarmos as crianças, quais espaços escolares elas mais gostam? Teremos inúmeras respostas como: “gosto do parquinho”, “de brincar”, “da piscina”, “da quadra”, “da sala de aula”... Essa atração é confirmada pelas famílias: também no dia a dia, em casa, nos finais de semana, elas se lançam com entusiasmo nas poças de

água, procuram os lamaçais, se empenham em subir e descer pequenas elevações, amam a chuva, o fogo, os animais... De onde viria esta paixão?

Uma primeira explicação vem do fato de que nós, seres humanos e todos os entes deste planeta, somos seres da natureza. Somos seres biofílicos, isto é, oriundos e associados a uma grande rede que inclui o que compõe a vida em seu conjunto, elementos bióticos e abióticos (BOFF, 2015). Assim, todo o esforço civilizacional, no sentido de nos colocarmos distanciados, separados e superiores à natureza, é desconsiderado pelas crianças (NUNES, 2014). Elas se lançam à terra, à água, revelando uma intimidade com tais elementos, que nós, adultos, já não apresentamos, talvez por termos sido podados em relação ao desejo de integração (TIRIBA, 2015).

Mas sabemos que a proximidade da natureza nos oferece bem-estar, prazer estético, equilíbrio. Por isto, quando estamos estressados, quando precisamos descansar, não são ruas movimentadas que procuramos, não são espaços entre paredes que almejamos. Desejamos o contato com a natureza, o verde das florestas, o cantar dos pássaros, apreciar dos lagos e espelhos d'água, onde focamos nossos desejos.

Notamos que a natureza é vida expressa em todos os seres, coisas e fenômenos; força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. Como afirma Chauí (2001), *“principio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos. (...) substância (matéria e forma) dos seres”*. Segundo Bornheim (2001) o ser humano é natureza e por ser natureza é a própria vida, e suas manifestações físico-afetivas.

Para Rousseau, em vez de concebida essencialmente como matéria e movimento mecânico, *“a natureza palpita dentro de cada ser humano como intimo sentimento de vida”* (CHAUÍ, 1978). Para Espinosa (1983), ela seria expressão da substância divina e, como tal, presente em todos os seres e todas as coisas que compõem o cosmo. Fourier (1978) filósofo francês do século XVIII, dizia que tudo no universo está ligado a tudo, que há uma relação de interdependência entre todas as coisas, assegurada pela Lei da Atração Passional - a força que move o universo e garante equilíbrio e a magnífica sincronização nos movimentos de todos os seres. Analisando a filosofia de Charles Fourier, Konder (1998) diz que, na visão do filósofo, *“(...) O que se passa conosco, seres humanos, tem a ver com o que se passa com a natureza em geral e até mesmo com os astros do céu. As vicissitudes do ser humano afetam o equilíbrio do cosmo”* (p. 94).

Se, somos como pensava Fourier (1978), o que se passa conosco, seres humanos, tem que ver com o que se passa com a natureza em geral, haveria relações entre desrespeito aos desejos das crianças e degradação ambiental?

Atualmente, o pensamento “ecofeminista” (MIES & SHIVA, 1998) refere-se a esta unidade entre todos os seres como princípio de conexão, que articula o material e o imaterial, que é a força vital, que não reside em divindades ultraterrenas, em uma transcendência, mas está presente na vida cotidiana, no trabalho, nas coisas e seres que nos rodeiam, em nossa iminência este conceito de espiritualidade tem uma relevância ecológica, porque permite a redescoberta do caráter sagrado da vida, que só será preservada se as pessoas voltarem a considerar sagradas todas as formas de existência e a respeita-las como tal (MIES e SHIVA, 1997).

Para Espinosa (1983), a felicidade frente à vida não está em bens mundanos (honras, riquezas e prazeres), mas em uma verdadeira conexão de cada ser humano consigo mesmo, com outros seres e com a natureza. É esta integração que possibilita o conhecimento e, simultaneamente, o contentamento de viver.

Para o filósofo do século XVIII, todos os seres são modos de expressão da natureza e estão entrelaçados com outros modos. Tudo está em rede, os seres afetam e são afetados; suas idéias são constituídas com base nestas afecções, e, “*portanto, o exercício de sua potencia será, em grande parte, condicionado pelos encontros oriundos desse entrelaçamento*” (GLEIZER, 2005).

Na visão de Espinosa (1983), todos os seres são dotados de uma potência de manterem-se integrados com o mundo circundante, que ele denomina como potência de agir. Os seres não existem de forma isolada, estão situados no mundo, existem em relação com outros seres, que favorecem ou criam obstáculos ao pleno exercício de sua potência de agir.

Assim, a atração que as crianças têm pela vida ao ar livre, pelo contato com a natureza, está relacionada ao poder de afecção que o mundo natural exerce sobre elas. Pois é evidente que:

“(…) não apeteçemos nem desejamos uma coisa porque a consideramos boa porque tendemos para ela (...) e a desejamos” (ESPINOSA, 1983, p. 182)

Com base no conceito de biofilia, estudos da psicologia ambiental (PROFICE, 2010) valorizam a proximidade cotidiana da natureza como condição para uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo. Isto porque esta condição

inata, esta atração humana pelos universos biótico e abiótico dependem de fatores culturais para manter-se, isto é, dependem de estilos de vida que as alimentem, que as afirmem. A ausência de proximidade geraria prejuízos, não apenas pessoais, mas também ambientais.

Do ponto de vista pessoal - e, evidentemente, com consequências no plano social -, o distanciamento da natureza afetaria especialmente o cérebro, o que provocaria um dos mais graves problemas do mundo urbano: as doenças mentais (ANTUNES, 2010). Do ponto de vista ambiental - e também, neste caso, com graves consequências no plano social -, o distanciamento dos humanos, desde a infância, em relação ao universo de que são parte resultaria em desamor, indiferença, desconsideração e mesmo em agressividade em relação à natureza.

Considerando a relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo, tendo em vista que o distanciamento é gerador de desconexão e desequilíbrio, podemos pensar que há uma relação entre degradação ambiental e desatenção à paixão das crianças pela natureza, ao seu movimento insistente no sentido de integrarem-se, de perseverarem, de manterem-se como seres da natureza (TIRIBA, 2015).

A retomada deste modo de sentir e viver a vida - hoje tão pouco valorizada por nossa civilização, mas tão presente entre os humanos em sua infância - exige um movimento de reaproximação com a natureza. Consideramos necessária uma reintegração ao universo do qual somos parte (GOMES, 2010). E não apenas em consideração às demais espécies, à necessidade de preservá-las, mas também por questão de preservação da própria integridade humana.

Segundo Espinosa (1983), o desejo é o impulso que assegura a realização dos atos que nos possibilitam a manutenção dessa integridade. O desejo é “*o móbil fundamental da conduta humana*”, é o “*principio que rege a vida afetiva, no sentido da autoconservação e autoexpansão*” (GLEIZER, 2005).

Assim todos os seres vivos se esforçam por perseverar no seu ser, o que significa dizer que se esforçam em manter-se como tal. Na contramão desta tendência, se negamos algo que somos e nos alienamos em relação a nós mesmos, nos mutilamos, adoecemos. Se quisermos trabalhar na perspectiva da integridade dos seres humanos, as relações de proximidade com elementos naturais precisam ser compreendidas, pelas escolas e seus educadores como direito humano. Pois é isto que as crianças desejam. (TIRIBA, 2010).

Concordamos com Espinosa (1983) que a afetividade humana é o substrato da vida ética, o tronco comum da servidão e da liberdade, que seres estarão sendo formados em escolas que impedem as crianças de se manterem conectadas com o universo de que são parte?

Na perspectiva de uma escola cujos objetivos estejam pautados em uma ética que potencialize a existência, a atenção aos desejos das crianças é uma premissa, pois o desejo é “o apetite de que se tem consciência”. “O apetite não é senão a própria essência do homem, da natureza da qual se segue necessariamente o que serve para sua conservação; e o homem é, assim, determinado a fazer essas coisas” (ESPINOSA, 1983).

Assim, o tempo (tão desejado pelas crianças) de estar ao ar livre, brincar, explorar, pesquisar, assim como as condições concretas para desfrutar de ambientes ao ar livre, deveriam ser componentes obrigatórios tanto dos planejamentos pedagógicos e das rotinas, quanto dos próprios espaços, onde se dão as atividades escolares (TIRIBA, 2015).

Entretanto, estamos ainda distantes desta realidade, porque, compreendemos que atividades ao ar livre não são uma definição, um imperativo, um princípio pedagógico, mas uma opção de cada educador que busca novas lentes para seu processo pedagógico.

No centro do paradigma que vem orientando as organizações do mundo nos três últimos séculos estão relações entre seres humanos e natureza que se caracterizam por dominação e controle. Essa visão se tornou hegemônica há menos de 50 anos, quando o capitalismo se planetarizou, impondo sua lógica a grande parte dos povos da Terra. Assim, a crise ética que vivenciamos (fruto do processo de globalização desse modelo de pensamento e desenvolvimento que é insalubre para as espécies e para o planeta) está relacionada aos pressupostos deste paradigma (NOVAES, 2013).

Estamos nos referindo a paradigma como esquema modelar para descrição, explicação e compreensão da realidade. Paradigma é mais que uma teoria é uma estrutura que gera teorias, é um padrão, é um modelo de pensar e de sentir que define a relação dos seres humanos com a realidade, com o seu tempo. Um paradigma “é um conjunto de perspectivas dominantes em torno da concepção do ser, do conhecer e do homem que (...) adquirem uma estabilidade tal que se naturalizam” (PLASTINO, 2001).

Sabe-se que a ação do ser humano sobre o seu entorno e suas buscas em transformara natureza fazem parte da trajetória humana sobre a Terra. Desde o domínio do fogo, a construção de ferramentas e depois o manejo dos metais, este impulso se

manifesta (SHELDRAKE, 1991). Com o decorrer dos tempos, os modos do ser humano agir sobre a natureza foram se desenvolvendo e passando por saltos qualitativos que marcaram definitivamente a sua história. Nos últimos séculos tais medidas tornaram-se altamente sofisticadas e estendem-se por quase todo o planeta.

A concepção de natureza vivenciada na antiguidade baseava-se na compreensão tradicional da sua dimensão sagrada, expressa em mitos, ritos e metáforas que mantinham um intenso sentido de afinidade e equilíbrio entre os seres humanos e os demais seres e elementos da natureza. Em diversas culturas o planeta era visto “como um organismo vivo” (SHELDRAKE, 1991, p. 22).

A imagem da terra enquanto mãe é encontrada em culturas tradicionais no mundo inteiro. “Esta experiência fundamental – de que a mãe humana é apenas a representante da Grande Mãe telúrica deu lugar a inúmeros costumes” (ELIADE, 1992).

A relação de intimidade e integração com os demais seres da natureza influenciava diretamente o modo como as culturas agrárias pré-modernas lidavam com o tempo e com o espaço. Diversos lugares naturais eram reconhecidos como sagrados e guardavam significados míticos e espirituais que guiavam a vida das comunidades. “Lugares sagrados são aberturas entre os céus e a terra, ou entre a superfície da terra e o mundo subterrâneo; são lugares onde diferentes planos ou níveis de experiência se cruzam” (SHELDRAKE, 1991, p. 34).

Para estas culturas, o tempo não era vivenciado de modo linear, mas em seu sentido cíclico, guiado especialmente pelos ritmos das estações. As pessoas tinham suas vidas conduzidas pelos ritmos do próprio corpo, de modo orgânico e em sincronia com as alterações sazonais do mundo. Duarte Jr. (2001, p. 39) afirma:

O lavrador, assim, guiava-se pelo movimento do sol e da lua em seu dia a dia e, ao longo do ano pelas mudanças sazonais e dos astros, alterações qualitativas do mundo que lhe forneciam parâmetros para o trabalho, o sono, a alimentação e suas celebrações, em suma, para o desenrolar daquela sua vida tão próxima à natureza (DUARTE JR, 2001, p. 39).

Estes povos que tinham como uma de suas sustentações o culto à natureza, consideravam-na a representação simbólica de um aspecto da Deusa Mãe, a Força Criadora, aquela que gera, nutre e cuida de todas as formas de vida na terra. Para Eliade (1992, p. 65), “o simbolismo desempenha um papel considerável na vida religiosa da

humanidade; graças aos símbolos, o Mundo se torna transparente, suscetível de revelar a transcendência”.

Nestas culturas muitos símbolos imbuíam-se do sentido de comunhão entre todas as coisas, da percepção do grande organismo cósmico, conduzido por uma realidade maior, eram, portanto, fortemente marcados pela dimensão do sagrado. Assim como também os princípios como paz, a partilha igualitária, as relações de parceria entre homens e mulheres, a valorização da arte, evidenciavam-se, de modo geral, na condução da vida comunitária cotidiana. Na abundante arte neolítica destaca-se a ausência de “imagens idealizando o poder armado, a crueldade e a força baseada na violência” (EISLER, 1989, p. 45).

No Ocidente, uma importante referência para a discussão sobre a relação entre ser humano e natureza são os filósofos pré-socráticos. “Os pré-socráticos ainda não se dedicavam aos assuntos da pólis, mas a outros, que dizem respeito à vida, à própria existência do mundo e dos seres, portanto, às relações entre seres humanos e natureza.” (TIRIBA, 2005). Um dos debates trazidos por Anaximandro, Tales de Mileto e Heráclito refere-se à noção de unidade fundamental subjacente à multiplicidade aparente. Heráclito vai além dos dois primeiros quando afirma que aquela unidade “é a unidade de tensões opostas [...] como o arco e lira” (HERÁCLITO, 2000).

Para o filósofo, o Logos seria a unidade nas mudanças e nas tensões a reger todos os planos da realidade. “Deus é dia-noite, inverno-verão, guerra-paz, superabundância-fome; mas ele assume formas variadas, do mesmo modo que o fogo quando misturado a arômatas, é denominado segundo os perfumes de cada um deles” (HERÁCLITO, 2000).

As experiências místicas passaram a ser desqualificadas a partir da modernidade que defendia a exclusividade da capacidade racional. As qualidades bélicas de conquista, destruição e violência possibilitaram a conquista do mundo, ao custo do extermínio de povos, de ricas culturas e de diversas espécies animais e vegetais, bem como da destruição de mananciais de recursos naturais.

Mas a relação íntima e simbólica com a Mãe Natureza sobrevive ainda hoje com ressignificações decorrentes de longo processo histórico. As lutas ecológicas atuais pela defesa da terra e seus habitantes, em algumas experiências, são formas contemporâneas de contato profundo com o significado da Terra como Mãe.

Nesta perspectiva, de modo geral, crescem os movimentos de retorno aos saberes tradicionais. Está cada vez mais comum a referência à natureza e ou à terra

como mãe, como aquela que cuida e nutre seus filhos, assim como se expande a concepção de integração e interdependência, de irmandade entre todos os seres que compõem a vida. Expandem-se os movimentos ecológicos organizados em defesa das florestas, das diversas espécies animais, das águas, assim com também se destacam as defesas dos grupos considerados minoritários ou das populações historicamente discriminadas. Lutas essenciais para construção de uma vida mais saudável para a Terra e todos os seus habitantes.

Os modos do ser humano conviver com o ambiente natural passam por transformações profundas a partir da era industrial. Instala-se cada vez mais intensamente a busca desmedida por acumulação material e pelo crescimento tecnológico. Com a revolução científica, a supremacia da razão instrumental levou à negação das formas sensíveis do saber, dos saberes espirituais e míticos. Conseqüentemente, se ampliaram os propósitos ambiciosos de controlar e dominar a natureza, agora considerada sem valor inerente.

No século XV, alvorecer da época moderna, a visão humanista centrada no antropocentrismo defendia a racionalidade como a capacidade que levaria o ser humano à compreensão adequada do mundo e que o emanciparia dos dogmas da fé. Ao mesmo tempo, grandes descobertas científicas mudaram os paradigmas sustentados até então pela visão teocêntrica de mundo (DUARTE JR, 2006).

A partir de Galileu, no século XVII, a busca do conhecimento visa desvendar a função das coisas, as relações entre forças naturais e corpos em movimento, relações essas devidamente expressas em formas matemáticas.

A concepção orgânica da natureza, “caracterizada pela interdependência entre fenômenos espirituais e materiais” (CAPRA, 2006, p. 49), foi radicalmente substituída por uma concepção de mundo em que este é considerado semelhante a uma máquina, na qual teriam validade os estudos das formas, quantidades e movimento dos corpos materiais, consideradas propriedades que podiam ser medidas e quantificadas. Os modos tradicionais de lidar com o conhecimento e com o poder humanos são rejeitados.

Esta estratégia favoreceu importantes avanços nas ciências, mas, ao mesmo tempo, ao desqualificar a dimensão humana dos sentimentos, da experiência sensível, trouxe conseqüências desastrosas, conforme afirma Capra (2006):

Perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e olfato, e com eles foram-se também asensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A

experiência como tal foi expulsa do domínio do discurso científico (CAPRA, 2006, p. 51)

René Descartes, um dos maiores teóricos da era moderna, bem como outros pensadores, passaram a defender que o pensamento racional deveria substituir as crenças religiosas e o misticismo. Assim, no século XVII, implantou-se a supremacia da razão instrumental, a criação do método científico, e os parâmetros que configuravam a modernidade se expandiram para a vida cotidiana da maioria dos povos (DUARTE JR, 2001).

Diversos estudiosos elaboraram pesadas críticas ao modo de vida da modernidade nascente, dentre estes se destaca Jean Jacques Rousseau com suas críticas enfáticas aos postulados da sociedade da época. Pela riqueza de sua obra Rousseau é considerado um grande teórico da educação, seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea. Em sua obra o *Contrato Social* (1762), traz uma concepção política na qual critica o absolutismo e, questiona fortemente a educação, combatendo as ideias antigas e conservadoras que enfatizavam os interesses dos adultos e desconsideravam os pensamentos, saberes e desejos das crianças. Sua premissa filosófica é a de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe.

Em sua obra *Emílio* o autor afirma: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 06). Rousseau considerava imprescindível que as crianças, na época, criadas por preceptores e amas, fossem respeitadas e vivessem em um meio mais natural, longe dos interesses dos adultos e da injustiça.

Considerando que a razão não dá conta da compreensão da complexidade da existência humana Rousseau defende a busca da interioridade, assim como a emoção e a imaginação como faculdades imprescindíveis para que o ser humano possa entender melhor a si mesmo e aos outros. Neste sentido vai de encontro à defesa da razão como dimensão que salvaria a humanidade, conforme explicita:

Como tudo que entra no entendimento vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão do outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e nunca saber nada. (ROUSSEAU, 1999, p. 141).

Ao defender a importância do sentimento de interioridade pessoal, Rousseau defende também a ideia do sentimento místico com relação à Natureza. Ele vê a Natureza como fonte da felicidade humana e acredita que ela só pode ser compreendida pelo sentimento e não pela razão, abordagem que desempenhou papel original dentro da filosofia do século XVIII. Rousseau defende:

“Nas primeiras operações do espírito sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos. Tornai o vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso [...] é no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza. (ROUSSEAU, 1999, p 206-207).

O pensamento científico provou ser extremamente útil no desenvolvimento das ciências e dos processos tecnológicos, assim como também a razão tem relevância imprescindível para potencialização de diversas capacidades humanas. Porém, a excessiva ênfase na razão instrumental, “aquela preocupada apenas com o funcionamento e a operacionalidade dos sistemas, sejam eles quais forem, naturais, mecânicos, eletrônicos ou humanos” (DUARTE JR., 2001), levou a processos reducionistas que desqualificam a complexidade da totalidade da vida humana.

Segundo Boff (1993), o modelo de desenvolvimento pautado na violência e agressão à natureza, implementado nos primórdios da modernidade, persiste até os dias de hoje e foi desdobrado em agressão aos povos militarmente mais fracos, como os “latino-afro americanos”. O autor afirma que “trata-se de uma mesma vontade de sujeição e avassalamento que engloba os seres humanos e natureza” (BOFF, 1993).

Gadotti (2000) assegura que o sentido de nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta. A falsa dicotomia entre ser humano e natureza está na origem da crise moral e espiritual de nossos dias (TIRIBA, 2010). Segundo Morin (1993), é necessário, pois, um investimento no aprendizado do respeito tanto à diversidade cultural quanto à diversidade biológica, com base numa concepção de que pertencemos a uma vasta rede de relações em que todos os seres estão interconectados. A tragédia do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, a corrida desenfreada da

tecnociência, a cegueira que produz o pensamento parcelar e redutor tudo isso nos atira para uma aventura incontrolada (MORIN 1993).

As consequências da trajetória dos últimos trezentos anos da história humana para o planeta são desastrosas e bastante conhecidas. A desigualdade social é inaceitável e o planeta terra encontra-se em agonia. “O consumo é a peça chave do modelo atual de desenvolvimento científico tecnológico e de generalização da lógica capitalista” (TIRIBA, 2005).

Acreditamos que o enfrentamento da crise generalizada que atinge o planeta passa, necessariamente, pelo reencontro do ser humano com a Mãe Natureza. Assim como passa pelo retorno aos saberes tradicionais de respeito à terra enquanto casa coletiva e conseqüentemente de respeito aos humanos, aos animais, vegetais e minerais.

A certeza de que a raça humana pode desaparecer da Terra e outros eventos foram gerando a consciência da necessidade premente de que ocorram mudanças radicais em relação dos paradigmas modernos considerados como referências e modelos únicos de verdade (DUARTE JR., 2001).

Avançam outras possibilidades de análise, de interpretação e de transformação do mundo a partir de uma nova matriz epistêmica, uma nova abordagem da natureza, do conhecimento e da existência. Sobre este tempo de transição Prigogine anuncia:

Nosso tempo é um tempo de expectativas, ansiedades e bifurcações. Longe de ser o fim da ciência, creio que nosso período verá o nascimento de uma nova cosmologia, de uma nova ciência, cuja pedra fundamental engloba a flecha do tempo: uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental do universo. (PRIGOGINE, 2009, p. 99).

A partir dos estudos da complexidade, assim como da biologia e da física quântica, outros sentidos começam a ser desvendados. Amplia-se a compreensão de que cada ser é parte de uma infinita rede de relações, que se move, se sustenta e se amplia pela cooperação entre espécies que evoluem juntas e interdependentes há milhões de anos. Sobre a complexidade Morin (2005) pontua:

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc (MORIN, 2005, p. 177)

Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. A revisão dos paradigmas modernos e a construção de outros caminhos deve basear-se tanto em fontes científicas e filosóficas, quanto no pensamento e cosmovisão dos povos tradicionais vinculados à Terra (GUTIÉRREZ 1999).

Para dar conta das demandas atuais é preciso repensar a racionalidade monológica, de modo que ela seja capaz de dialogar com a complexidade da natureza e dos seres humanos. Uma razão que se repensa e se recria, e que é “inseparável de uma educação da sensibilidade, tanto da percepção como sentimentos, especialmente uma educação para a empatia, sentir com o outro, pensar com o outro, viver com o outro” (ANTONIO, 2009).

Desta forma, a construção de novas subjetividades, de outras formas de ser sujeitos, passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da sensibilidade, compreendida por Duarte Jr. (2001) como capacidade de “conferir atenção aos nossos fenômenos estéticos”.

Para que os novos paradigmas transformem-se em práticas cotidianas na vida de um número cada vez maior de pessoas é necessário um exaustivo trabalho cultural a partir do qual a ganância e o fascínio pelas práticas consumistas possam ir dando lugar a subjetividades voltadas para interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies (TIRIBA, 2010).

Nesta perspectiva, torna-se necessário desenvolver, acessar e disponibilizar nossas capacidades múltiplas, que envolvam tanto as dimensões da razão quanto a dos sentimentos e dos afetos.

A infância é uma construção social e histórica. Os modos de ser criança foram fortemente influenciados pelas transformações ocorridas nas últimas décadas, constituindo o que se chama atualmente de infância contemporânea (BORBA, 2005).

A complexidade dos tempos atuais exige a discussão permanente sobre a infância, sobre a capacidade de educar contra a barbárie na perspectiva da humanização (KRAMER, 2000). A garantia dos direitos das crianças inclui necessariamente o direito a espaços verdes amplos onde elas possam se movimentar livremente, pois são seres da natureza e se constituem sujeitos pelas interações diversas.

A partir da década de 70 e 80, a cultura do consumo e a cultura de massa passam a ter papel acentuado na produção da vida material e simbólica das crianças, influenciando os modos pelos quais elas compreendem a si e ao mundo (BORBA, 2005).

A cultura infantil hoje é inventada, predominantemente, com base nos valores mercadológicos, tais como a supervalorização do industrializado, o consumo ilimitado, a descartabilidade, dentre outros. Esta cultura torna-se um campo de treinamento, tendo efeitos diversos na formação das identidades, desqualificando os diferentes modos de viver específicos das culturas dos diferentes grupos sociais.

A retirada das crianças dos espaços naturais é uma das características desta cultura, especialmente nas grandes cidades. As ruas ocupadas por veículos, a falta de segurança, a luta por espaço urbano subtraíram das crianças, principalmente das camadas populares, o direito ao quintal como espaço de convivência, da brincadeira, do faz de conta, dos sonhos. Além disso, muitas vezes, em nome de uma assepsia excessiva, retira-se da criança uma de suas maiores fontes de prazer sensorial e de aprendizado vivencial, nega-se a experiência de tocar, sentir, manusear, transformar e inventar nos espaços naturais.

As atividades escolares sobre a natureza se dão, na maioria das vezes, em livros, ou papéis fotocopiados, distantes da vida. Escolas que possuem plantas, árvores, jardins, ou bosques próximos insistem em estudar os vegetais dentro de salas fechadas, negando às crianças o direito de vivenciarem sua curiosidade, do prazer da descoberta, interferindo assim no desenvolvimento da capacidade de pensar com sensibilidade, de imaginar a partir das possibilidades infinitas que as áreas verdes oferecem.

Lefévre, *apud* Borba (2005), reconhece tanto a centralidade dos meios de comunicação de massa na vida das crianças quanto a potencialidade autônoma do ser humano que pode levá-lo a reagir às determinações culturais. Desta forma, entre a cultura de massa e a criança, existe um espaço de reelaboração, um caminho para além da reprodução, caminho de produção do novo.

Nesta perspectiva, a escola, enquanto centro construtor e dinamizador de saberes e de circulação de culturas, pode se colocar como um espaço no qual se faça a mediação entre as referências externas impostas e os modos das crianças interpretarem e significarem estas referências.

Portanto, no trabalho da educação infantil com os diversos campos de conhecimento, é fundamental incluir as questões colocadas pelas crianças, suas

inquietações, indagações e interpretações. Quanto mais elas puderem falar, se expressar pelas suas diversas linguagens, quanto mais puderem ouvir os adultos e outras crianças, refletir coletivamente, mais poderão pensar, elaborar ideias e construir novas perspectivas, interferindo em seus mundos sociais e culturais, construindo gradualmente a certeza de que as realidades podem ser alteradas pela ação coletiva das pessoas.

Para possibilitar esta qualidade na ação educativa é essencial garantir às crianças o direito ao contato direto com o mundo natural que a cerca, reconhecendo-as como sujeitos autores, histórico e socialmente contextualizados. Assim a escola se constitui como lugar de resistência às culturas de dominação e como espaço de construção concreta de modos éticos e sensíveis de ser e de estar no mundo.

A capacidade de amar e cuidar do Planeta Terra e das suas formas de vida é uma competência essencial para a contemporaneidade, cabendo aos espaços educativos priorizar experiências que contribuam para o desenvolvimento da consciência planetária e, conseqüentemente, para a renovação de valores e paradigmas, considerando as especificidades de cada cultura.

A consciência ambiental profunda, isto é o amor e o respeito por si, pelo outro e pela natureza pode gerar uma mudança concreta no destino comum da humanidade e tornar possível nossa sobrevivência (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999). Esta consciência pode ser construída através de vivências pedagógicas intencionais de interação reflexiva com a natureza, nas quais as crianças podem iniciar a percepção o sentido da teia da vida e sua dinâmica cooperativa e auto-organizadora.

“Desde criança sentimos-nos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito” (GADOTTI, 2000, p. 77).

Faz parte da infância o prazer na integração com os demais seres e elementos da natureza. Como curiosos aprendizes, as crianças amam as atividades ao ar livre, o contato com o sol, as brincadeiras com água e areia, subir em árvores, fazer piqueniques, tomar banhos de mar e rio, caminhar nas matas, ajudar a preparar alimentos, cuidar de animais de estimação... As áreas abertas, ao possibilitarem a visão de espaços infinitos, podem remeter à percepção do sentido de vastidão fora e dentro de si, e à condição de criar infinitamente, aspectos fundamentais na constituição da subjetividade humana. Tiriba complementa,[...] precisamos afirmar a importância de as

crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual.

Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (TIRIBA 2010, p. 6).

Consideramos que cabe aos espaços educativos ajudar a criança a manter e ampliar o vínculo de intimidade com a natureza, sua origem, podendo assim saber mais sobre si mesma e experimentar o sentimento de unidade com os demais seres. Para Rousseau, a essência da interioridade é penetrada pelo sentimento, e a imersão mística no infinito da natureza possibilita o ser humano alcançar a consciência da liberdade, de sua unidade com os semelhantes e com a universalidade dos seres.

Gadotti (2000, p. 82) acrescenta que “experiências cotidianas aparentemente insignificantes – como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face – fundamentam as relações com si próprio e com o mundo”. Enquanto espaço vasto a natureza é um campo potencial para construção de múltiplos saberes no qual a criança pode vivenciar diversas aprendizagens significativas. Pelo exercício da observação, contemplação e reflexão sobre as belezas, os mistérios e a força da natureza a criança pode desenvolver sua intuição, aprender a amar e cuidar da terra e a reconhecer e respeitar os elementos sustentadores da vida no planeta Água, Fogo, Terra e Ar, como matrizes criadoras da vida. Sheldrake (1991, p. 211) acrescenta:

É importante reconhecer a realidade de nossas experiências diretas da natureza na região silvestre, nos campos, nas florestas, nas montanhas, à beira mar, ou onde quer que nos tenhamos sentido em conexão com o imenso mundo vivo. Em suas formas mais intensas, essa sensação de comunhão possui a força da experiência mística, da iluminação, da surpresa e da alegria (SHELDRAKE, 1991, p. 211)

Para isso, são fundamentais os ambientes de aprendizagem constituídos por hortas, jardins, pomares, trilhas ecológicas, assim como são necessárias propostas pedagógicas fundamentadas em sentidos amplos e profundos que reconheçam que somos todos, humanos, animais, vegetais e minerais, sem distinção, habitantes da grande comunidade terrena, com direito à vida.

Tiriba (2010) defende que nesta perspectiva é necessário desemparedar e propiciar aprendizagens mobilizadas pelo desejo, nas quais as crianças se envolvem de corpo inteiro, extrapolando o compromisso com a transmissão de conceitos via razão e buscando abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas – necessitamos de uma educação infantil ambiental que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento (TIRIBA, 2010, p. 9).

Considerando que o brinquedo, a brincadeira e a fantasia são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância, em muito eles podem ser potencializados nas áreas verdes.

A realização de brincadeiras e jogos em áreas verdes amplia as possibilidades das experiências coletivas da inventividade, do prazer e da alegria. Por se comporem de movimento, ação e intensa interação, o espaço amplo e a diversidade de elementos naturais presentes favorecem o enriquecimento da imaginação e da experiência criativa.

Cabe à escola de educação infantil tornar disponível o acervo cultural das brincadeiras e jogos tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, bem como assegurar ambientes propícios para que estas vivências ocorram.

As experiências diretas em contato com a natureza propiciam ainda ricas experiências com a afetividade. A expressão e sustentação da afetividade, da amorosidade, podem ser desenvolvidas tanto através da convivência entre as pessoas como através do contato com animais, pela experiência de plantar, ver brotar, cuidar, de colher juntos o que plantou, de saborear e agradecer pelas doações da natureza.

A capacidade de sentir e de expressar afeto nasce da sensibilidade, competência desenvolvida pelo trabalho permanente com o refinamento dos nossos principais sentidos - visão, audição, tato, paladar e olfato - e a ampliação de capacidades perceptivas mais sutis. Maturana (2004) complementa:

Como um comportamento que constitui o outro, como legítimo outro emcoexistência, o amor segue junto com a ternura, a sensualidade; e a brincadeira com o modo de viver o presente, acompanha a abertura sensorial a plasticidade do comportamento e o prazer de existir (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p.247).

Nesta perspectiva, a escola, enquanto espaço de produção cultural, tem como dever oferecer às crianças atividades que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (MEC 2010), realizadas em espaços

verdes, bonitos e cuidados, nos quais se experimenta ser parte da natureza, conectada a todas as outras e com atitudes responsáveis pela teia de sustentação da vida.

Os sentimentos de reverência e gratidão à vida pode ser uma das bases estruturantes da nossa humanidade e a infância é um tempo fértil para estas bases se desenvolverem e permanecerem no decorrer da vida. “Se o objetivo, agora, é o bem-estar dos povos, vivendo em equilíbrio com as demais espécies, não bastará saber descrever e explicar seus modos de funcionamento, mas também aprender a reverenciar a natureza” (TIRIBA, 2010).

Assim, além das experiências propiciadas dentro dos espaços da escola, torna-se fundamental ampliar os ambientes de aprendizagem para além dos seus muros, possibilitando às crianças pesquisarem, conhecerem e conviverem com o entorno social, cultural e natural da escola. Para isso é importante discutir estas estratégias pedagógicas com toda equipe escolar e com as famílias, incluindo-as, de alguma maneira, nestas aventuras junto com as crianças.

As educadoras e educadores podem organizar situações de contato íntimo com a natureza nas quais as crianças tanto possam contemplar, quanto brincar livremente, a seu modo, sob o olhar cuidadoso das educadoras, quanto possam realizar investigações que as ajudem a construir conhecimentos.

Algumas possíveis experiências são: observar as árvores e as demais vegetações, conhecendo suas características e contemplando suas belezas; descobrir árvores “vovós; fazer mini-composteiras com cascas de frutas e verduras, folhas secas, acompanhando as transformações e os resultados; conhecer os bichinhos pequeninos habitantes das áreas internas e externas da escola, observando seus movimentos, pesquisando quem são; montar comedouros para passarinhos colocando frutas que os atraiam a comerem em ambientes onde possam ser observados; pesquisar tipos de solo, areia, arenoso, argila, manuseando e percebendo diferenças de consistência, podendo fazer modelagens com argila e artes com os solos de cores diferentes; participar da exibição e discussão de filmes sobre as abelhas, as formigas, os mamíferos, e outros animais, conhecendo suas características e modos de viver; fazer piqueniques em áreas verdes com lanches de frutas, assim como fazer *self-services* na escola, nos quais podem construir mandalas com as frutas, apreciando cores, sabores, formas, consistências; coletar folhas, cascas e varetas secas e criar artes diversas; fazer mini-oficinas de reciclagem de papel; contemplar e/ou observar e refletir sobre as chuvas, os ventos e outros fenômenos naturais.

Além do plantio de hortas e jardins, podem plantar e cuidar de canteiros de plantas perfumadas (ervas medicinais e aromáticas) para experiências com os odores; brincar com a água e com água e areia; preparar coletivamente alimentos como pães biscoitos, brigadeiros, dentre outros propostos pelas crianças, nas quais elas participem ativamente de todo o processo; organizar de modo seguro o dia de trazer animal de estimação, dentre tantas outras experiências que encantam as crianças e colocam seus interesses e participação no centro das ações da escola.

A constituição do vínculo com os lugares, do sentimento de pertencimento nascem da interação íntima com as suas singularidades, da convivência permanente e prazerosa nestes lugares. Estes sentimentos são condições básicas para o despertar do respeito amplo pela natureza. A criança que aprende a amar e cuidar de um lugar, a amar um passarinho livre, a apreciar a chuva, adquire uma importante condição que a favorecerá a ser construtor do bem comum.

Entendendo que a história e a cultura são construções sociais (isto é, são construções humanas, pessoais e coletivas) na visão desse autor; um paradigma é uma construção imaginária que se tornou hegemônica. Diferentemente das construções imaginárias próprias dos períodos anteriores, na Idade Moderna, a ideia de um ser separado da natureza abriu caminhos a processos de qualificação e quantificação do real que são fundamentais ao seu objetivo de manipulação e à transformação do mundo da matéria. A ciência contemplativa é substituída por uma ciência ativa, cujos métodos de investigação possibilitaram um importante conhecimento a respeito do modo de ser natureza (TIRIBA, 2013).

O grande desafio, nos dias atuais, é o de nos constituirmos como educadores (as) que contribuam para que a geração de crianças e jovens dos dias atuais encontre saídas para as crises que a humanidade enfrenta. David Orr (1995), educador norte americano, sintetiza os desafios: caberá as crianças e jovens de hoje a tarefa de encontrar soluções para os problemas causados por duzentos anos de industrialização, como controlar a emissão de gases tóxicos e eliminar a poluição, administrar os recursos não renováveis, utilizar melhor a energia, conservar o solo e proteger a diversidade biológica; e também estabilizar a população do planeta sem ferir a necessidade humana de procriar, encontrando soluções para as desigualdades sociais e animosidades raciais (ORR, 1995).

Para fazer frente a esses desafios, será necessário educar pessoas críticas, criativas e inteligentes, mas, sobretudo, afetivas, solidárias e conscientes de sua

condição de espécie (CHARDIN, 1986). Capazes de pesquisar, no melhor de suas tradições, modos de pensar, de sentir e agir que estejam comprometidas com o respeito à diversidade ambiental e cultural; que nos aproximem como espécie, de uma postura mais equilibrada nas relações de cada ser humano consegue mesmo, com os outros seres humanos e com a natureza.

Essa utopia aponta para um projeto educativo cujas práticas pedagógicas estejam focadas na qualidade das interações humanas e biofílicas. Práticas cotidianas que questionem as bases em que está assentada a visão de mundo moderna, as quais, do ponto de vista ontológico, questionem uma visão da realidade como racionalmente organizada. Práticas que, do ponto de vista epistemológico, ponham em xeque a exclusividade da razão no processo de abordagem e compreensão da realidade, e, do ponto de vista antropológico, questionem a visão de um ser humano definido por sua racionalidade (PLASTINO, 1994).

Essas novas práticas pedagógicas apontam para a superação da escola da Revolução Industrial, na medida em que contribuem para a desconstrução de uma visão, de uma concepção, e um sentimento de natureza, de ser humano, de infância, de educação e de escolas que, desde o século XVIII, em seu nascedouro, como instituição de educação de massas, estiveram (e ainda estão) voltadas para a formação de trabalhadores (as) úteis ao processo de produção (BARBOSA, 2006). Que, por esta razão, desde a creche e a pré escola, realizam um trabalho de adestramento, que passa pelo afastamento das crianças da natureza, pelo controle minucioso das posturas, dos gestos, passa pela vigilância dos espaços e controle e contenção de impulsos de expansão, de desejos (FOUCAULT, 1987; PAULINO, 2012).

Buscando referências para a edificação de uma nova escola comprometida com a qualificação da vida no plano de três ecologias (pessoal, ambiental e social), diríamos que o fundamental é nos dedicarmos a cuidar da qualidade das interações biofílicas, oferecendo espaços e tempos para brincadeiras e tudo que tenha significado lúdico para as crianças, que valorize a sua movimentação e expressão a sua curiosidade, criatividade, inventividade, em contato com outros seres humanos.

Nessa linha, necessitamos de uma metodologia de trabalho pedagógico em que os adultos é que se organizam para dar conta de acompanhá-las e incentivá-las em relação ao que desejam conhecer, oferecendo recursos que ampliem seu universo de pesquisa. Isto porque uma educação que respeite os movimentos inesperados do pensamento não pode estar repartida em gavetas sem conexão, ela caminha na

contramão da compartimentalização do saber, ela quer articular o que na realidade não se separa (GALLO, 2003). Na perspectiva de rompimento com as fronteiras disciplinares, não há lugar para a pedagogia do entre paredes: é livre o trânsito entre espaços fechados e a vida ao ar livre.

Esse modo de conceber o trabalho pedagógico exige a superação da falsa premissa de separação entre os seres humanos e a natureza, de superioridade dos humanos sobre as demais espécies em função de serem portadores de razão, instrumento que possibilitaria o conhecimento de uma realidade que preexiste, determinada por leis universais. É justamente a crença na exclusividade da razão que leva a que as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criação artística sejam relegados a um segundo plano. Na contramão dessa perspectiva racionalista, uma concepção holística aposta na multiplicidade do conhecimento que não obedece a ordens lineares ou hierárquicas. Por acreditar que se processa rizomática e transversalmente (GALLO, 2003; DELEUZE, 2002), abre-se ao que se anuncia como desejo de aprender, desejo de adentrar realidades... seguir, penetrar, conectar infinitamente, como um rizoma, onde não há pontos definitivos de chegada, não há fronteiras disciplinares.

Essa proposta considera como indissociáveis os aspectos sociais e os aspectos físicos e biológicos que constituem o ambiente. Em outras palavras, entende as crianças e o ambiente como uma unidade indissolúvel, como nos indicam os estudos de Mori (1990) e Maturana (2002), ao afirmarem a vida como uma rede em que todos os seres estão absolutamente interligados. Ou mesmo nos indicam a necessidade de uma releitura dos estudos de um Vygotsky não interacionista, na medida em que evidencia a unidade entre os seres humanos do universo em que estão situados (PRESTES, 2010).

Essa compreensão nos ajudará a responder aos anseios das crianças pelo desejo de interagirem com a natureza e, por este caminho, tornarem-se capazes de preservá-la. Além disso, favorecerá a crítica à cultura antropocêntrica que orienta nossa visão de mundo, em que os seres e entes não humanos são colocados em lugar de submissão aos humanos, em uma evidente ignorância de que a vida depende de uma interação equilibrada entre as espécies. Finalmente, em vez de uma relação de domínio e de exploração, seremos capazes de um movimento democrático de novo tipo, na medida em que incluiremos no diálogo outros seres e entes não humanos que, na dinâmica da vida, equilibram-se em teia, absolutamente interligados.

Influenciados pelas idéias dos autores supracitados apresentamos nossa próxima seção intitulada “Nossas trilhas metodológicas pelo vaguear, pelos rastros, veredas e

caminhos da Matinta” que trata sobre o lócus de pesquisa, metodologia, público alvo, infra-estrutura que encontramos para realizar nossas atividades, tema gerador é importante destacar que os procedimentos metodológicos estão embasados em Tozoni-Reis (2006).

SEÇÃO III: NOSSAS TRILHAS METODOLÓGICAS PELO VAGUEAR, PELOS RASTROS, VEREDAS E CAMINHOS DA MATINTA.

ÁREA DE ESTUDO

A Ecoescola Professora Rita Nery (Figura 1A), localizada na periferia da região metropolitana de Belém, desenvolve atividades de segunda a sábado, com 120 crianças, na faixa etária de 5 a 7 anos, divididas em seis “salas ambiente” (Figura 1B). Assim, ocorre um rodízio semanal, no qual cada turma assiste aula em uma sala diferente sequencialmente; destaca-se que há uma professora responsável por cada sala, que coordena uma temática específica em EA. Com o apoio da gestora da instituição, construímos um grupo focal com duas professoras do Jardim I e uma do Jardim II, que espontaneamente concordaram em participar desta pesquisa relacionada à EA.

A comunidade escolar ainda é composta por uma coordenadora pedagógica, uma secretária e uma merendeira. Desfruta de uma boa estrutura física se comparada a de outras escolas públicas, exibindo: uma sala da coordenação pedagógica e outra da secretaria, uma sala para as seis professoras, o pátio (onde costumam ser realizadas atividades de socialização), uma pequena área de lazer (Figura 1C), almoxarifado, dois banheiros adaptados para meninos e para meninas e outro para o corpo técnico-administrativo, bebedouros, refeitório e cozinha.



Figura 1. Escola Municipal de Educação Infantil Profª.Rita Nery, Belém – PA. A. vista frontal; B. Sala ambiente e C. Área Externa.

Definimos esta pesquisa como qualitativa, de acordo com Minayo (2012) e Chizzotti (2005) e, especificamente, do tipo “pesquisa-ação” que segundo Tozoni-Reis (2006) é “uma metodologia de pesquisa que articula a produção de conhecimentos, ação

educativa e participação em uma perspectiva necessariamente transformadora de realidade” (p. 113).

Os movimentos metodológicos desta pesquisa dialogam, ainda, com idéias do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010) e de Enrique Leff (2001, 2009, 2012) no curso de questionar a supra valorização de certos saberes, bem como a desvalorização daqueles marginalizados por antigas práticas colonizadoras.

Diante das experiências adquiridas com oficinas promovidas pelo NECAPS e de sabermos que por meio da ludicidade é mais fácil que, de acordo com Baía et al. (2009, 2013), crianças pequenas aprendam e internalizem conceitos e conteúdos, decidimos que faríamos uma oficina, com encenação.

Em semanas anteriores a execução da ação, decidimos em acordo com as integrantes do grupo focal, que a Matinta Perera seria nossa personagem norteadora. Decidido a personagem central, elaboramos o roteiro e a logística da peça e concordamos que as docentes selecionariam alguns alunos para compor o elenco da peça.

A escolha de nosso tema gerador está fundamentada no referencial teórico-metodológico de Tozoni Reis (2006) quando diz que: “tema gerador é um instrumento que visa à discussão de problemáticas locais, sendo indispensável que o cidadão participe da organização e gestão de seu ambiente” (p.151). Diante do exposto, elegemos como tema norteador de nossa ação: lendas amazônicas como estratégia para práticas educativas em EA, aqui representada pelo conto da Matinta Perera. As aulas posteriores a reunião de planejamento serviram para que os alunos confeccionassem o cenário e outros recursos visuais (Figura 2), sempre com o auxílio das professoras.



Figura 2. Alunos da turma de Educação Infantil, ano de 2013, da E.M.E.I. Profa. Rita Nery, Belém-PA, presentes na encenação.

Aqui descrevemos as etapas do desenvolvimento da atividade, no sentido de socializar nossas inquietações, dúvidas, inseguranças, acertos, alegrias, descobertas e possibilidades de refletir nosso fazer pedagógico a partir do imaginário amazônico e, a partir daí viabilizar novas atividades.

Nosso planejamento foi permeado por diversos encontros que suscitaram discussões e problematizações, os quais dividimos, didaticamente, em dois momentos: temática e público alvo.

Na **temática** tivemos como pauta as perguntas norteadoras: Como trabalhar a EA de forma lúdica? Qual lenda apresentar? Que leituras usar como referências para confecção do roteiro da dramatização? Quem seriam os componentes da atividade?

Iniciamos nosso primeiro encontro discutindo a importância da ludicidade para EI e para EA. As três professoras do grupo focal relataram suas experiências e admitiram suas inseguranças em desenvolver práticas lúdicas para crianças com temas de EA, alegando ausência de uma disciplina que discutisse, exclusivamente, EA em seus cursos de graduação. Após ampla discussão chegamos ao consenso de que nós, enquanto grupo, deveríamos nos reunir com frequência a fim de fortalecer os conhecimentos que nos ajudariam na execução da atividade.

Para dar maior respaldo teórico-metodológico às atividades propostas, realizamos sessões de estudo que tinham o intuito de compreender a criança da EI inserida no contexto escolar de forma holística. Assim, partimos de leituras básicas como: Vygotsky (2007), Huizinga (2010), Maranhão (2010), Friedman (2012) e Andrade (2013) que abordam a relação lúdico e EI. Para compreensão da EA e suas práticas no contexto escolar: Baía *et al.* (2009), Carvalho (2010), Sampaio (2010), Dantas *et al.* (2012), Gutiérrez e Prado (2013), Oliveira (2013) e Fonseca (2014).

As sessões de estudo da literatura pertinente foram essenciais, pois nos deram subsídio para “encarar” as etapas da atividade com mais segurança e nos instigou a buscar leituras mais específicas, contribuindo, com certeza, para nosso engrandecimento pessoal e profissional. Nesse contexto, o aluno também é beneficiado, pois será melhor preparado para interagir com e no mundo; afinal, estamos trabalhando a ludicidade no sentido proposto por Profeta (2013), de apoiar a autonomia, o conhecimento e a curiosidade da criança diante das situações vividas.

Dentre os personagens que constituem o imaginário amazônico, escolhamos a Matinta Perera, pois como cita Cascudo (2008) e Fares (2013), ela é análoga à diversidade da natureza e sua estória não apresenta uma caracterização e localização

definidas - pode viver em ambientes urbanos e nas matas, assumindo configurações de animais regionais e possibilitando a criação livre a partir de como compreendemos a personagem. Assim, entendemos tal figura como “andarilha das matas” que carrega não apenas a mítica amazônica, mas o jeito, os pensamentos, as credences do homem nortista e sua diversidade de saberes figurando um novo ato educativo em uma ótica diferenciada daquela predominante no universo educacional da sociedade moderna, pois viabiliza discussões complexas e ricas do saber local.

Concluída a etapa de seleção da personagem, partimos para a escolha da forma como trabalhar a lenda da Matinta Perera, surgiram inúmeras possibilidades como: contação de estórias, teatro de fantoches, construção de jogos, dramatização entre outras. Em diálogo com o grupo foi escolhida como técnica a encenação, pois comungamos com as idéias de Baia *et al.* (2009) ao dizer que tal modalidade é uma estratégia de associação de conteúdos que reproduzem situações concretas do cotidiano por meio de instrumentos lúdicos.

Assim, crianças interagem com mais alegria e dinamismo no processo educativo, pois é nas interações sociais que se constrói e são construídos relacionamentos, troca de saberes, criação e recriação de objetos, símbolos e significados para a vida. É nessa tessitura constante e fantástica da experiência da vida humana no planeta Terra, que encontramos a educação presente em todos os períodos da vida, do nascer ao morrer, e em todo e qualquer lugar.

Começamos a construir o roteiro de nossa peça intitulada: “**Matinta Perera e o lixo nosso de cada dia**”, optamos por utilizar como aporte o livro paradidático “Matinta Desencantada” da coleção Viagens de Zé Mururé⁴ por ser um material já utilizado pelas professoras em suas práticas pedagógicas e por necessitarmos ter subsídios para construção de nossa atividade. Percebemos que o livro apresenta a personagem de forma tradicional contribuindo para o enrijecimento de sua imagem clássica como uma velha anciã que se veste de preto, anda pelas matas durante a noite e bate na porta das casas pedindo café ou tabaco, porém existe um fato inusitado na obra, esta não traz uma imagem gráfica da personagem sua configuração é construída por meio das falas dos personagens que descrevem como acreditam ser a Matinta.

Nossas impressões acerca da configuração da “encantada” são ratificadas quando encontramos afirmativas como de Galvão (2005), Oliveira (2010) e Veríssimo (2006), pois descrevem a personagem como uma criatura mítica que entrecruza

⁴Coleção “As viagens de Zé Mururé” da Editora Estudos Amazônicos. Ano 2010

diferentes espaços e estabelece relações com seres do interior e/ou externos ao ambiente amazônico. Salientam que a imagem desta personagem, por vezes, está relacionada à figura de mulheres idosas que trafegam por ambientes soturnos e sua chegada sempre é precedida de um estridente assobio que implanta terror.

Outro fator que nos alerta é a relação traçada, pelas professoras, entre a maternidade e a Matinta Perera, justificaram que por estar atrelada ao feminino por consequência pode adquirir a conotação de mãe, assumindo o papel de cuidadora, vigilante, atenciosa contrapondo a visão tradicional do perverso, do mal, do castigo como descrito na estória clássica e já impregnada no imaginário popular, ao continuar suas falas, as professoras levantaram hipóteses que poderíamos testar durante a encenação tais como: se apresentarmos uma Matinta sem conotação positiva ou negativa podemos deixar as crianças livres para fazer suas inferências e criações? Desta forma, poderemos ter várias matintas oriundas da Matinta clássica.

Gostaríamos de frisar que dentre os elementos desta lenda trouxéssemos para a dramatização a metamorfose por que passa a personagem e o estridente assobio que antecede sua chegada, pois consideramos tais situações interessantes e que convidam e captam a atenção das crianças e permite um “movimento” para a peça, contribuindo para que os alunos interajam com a personagem e o enredo da peça como: indicando o lugar onde a Matinta se esconde, ao responder algum questionamento feito durante a peça, compondo o elenco, etc.

O roteiro da peça foi construído durante nossas reuniões e decidimos que seriam feitas algumas adaptações na estória a fim de inserir a problemática do lixo como questão ambiental para EI, a justificativa para a escolha deste tema, se dá pelo fato do local da escola, possuir um grande acúmulo de “entulhos”, a exemplo, da área de lazer da escola que estava repleta de lixo. Ainda em nossa reunião observou-se a necessidade de incluir os estudantes nas fases que precederam a encenação, pois acreditamos que a inserção desses no processo de construção seria a possibilita de tornar nossa atividade mais interessante e exitosa.

Diante do exposto, partimos para a segunda etapa de nosso planejamento, discutir sobre nosso público alvo e para isso lançamos perguntas norteadoras como: Qual a necessidade de pensar em uma atividade que contemple a faixa etária de nosso público? Qual a importância de inclui-lo na atividade?

Nossa intenção em começar a responder estas questões se deu no âmbito de entender a criança como afirma Oliveira (2002) como um ser que demonstra agir com

inteligência e chama nossa atenção pelas coisas que faz, pelas perguntas que nos direciona. Em síntese, o que se pretende dizer é que o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida no ambiente e com a própria capacidade inata da criança.

Daí reside à importância da criança ser agente e causa da atividade desenvolvida. Pensar em como tornar atrativa nossa atividade não foi tarefa fácil, pois apropriarmos de equipamentos lúdicos é assumir responsabilidades de estarmos respaldados com leituras e discussões pertinentes, nossas sessões de estudo nos mostraram isso e, nos fizeram compreender necessidade de, por meio de atividades alegres, criativas, emocionantes, despertar na criança uma preocupação com a natureza e o professor é peça fundamental desta engrenagem que do processo educativo.

Assim, torna-se de extrema importância a inclusão dos alunos nas atividades de preparação da peça teatral. Mas cabe ressaltar que cada criança tem seu ritmo próprio e características individuais, embora todas passem pelas mesmas fases ou etapas do desenvolvimento humano, as quais não são necessariamente associadas à idade cronológica. Em virtude disso, resolvemos fazer uma consulta aos alunos e verificar quais deles gostariam de participar dessas etapas e compor o elenco.

No dia da peça, crianças; pais e corpo técnico-docente foram convidados a comparecer ao pátio da escola (onde estava disposto o cenário) para melhor visualização os convidados foram arranjados em torno do cenário. A encenação inicia com uma de nossas professoras questionando sobre quem seria a Matinta Perera? Onde ela morava? O que fazia?

Neste momento, contamos com a feliz participação de nossos expectadores infantis que respondiam todas as perguntas, precedida por um estridente assobio (instrumento de evocação e alerta) uma professora vestida de Matinta surgia por de trás do cenário. O sinal sonoro foi uma estratégia de inserção das crianças que não estavam diretamente relacionadas a execução da peça. Foi percebido um grande interesse por parte dos expectadores em saber quem interpretava a personagem, as crianças estavam atentas a todos os detalhes, pois nosso intuito foi reproduzir a atmosfera de mistério que traz a lenda escolhida.

Nosso roteiro foi construído na intenção de reproduzir o cotidiano daquelas crianças, todas as cenas buscavam trazer a sensação de familiaridade, além de

frequentemente lançarmos questionamentos que os fizessem refletir e buscar soluções para o problema apresentado na peça: “o que fazer para acabar com tanto lixo que há por aqui?”. Ao finalizarmos a encenação, esperávamos colher as impressões dos alunos a respeito da Matinta e a problemática apresentada. Infelizmente não foi possível fazer esta coleta ao término da encenação, pois já havíamos atingido o horário do turno escolar.

No dia seguinte, retornamos a escola a fim de angariar algumas falas que nos possibilitasse conhecer as inferências e aprendizados surgidos por meio de nossa prática pedagógica e assim perceberíamos se foi alcançado o intento do planejamento e êxito da ação, pois de acordo com Nakayama *et al* (2007) esta estratégia serve para que os participantes relatem “dificuldades e progressos obtidos, socializando conhecimentos”.

Adotando Moreira (2009) como referencial, definimos como passos da pesquisa: a leitura dos dados, seleção e análise das informações que atendessem aos objetivos da pesquisa e permitissem a compreensão do contexto sociocultural em que estão inseridos os sujeitos. Desta forma, partimos para a quarta seção intitulada: “*As diversas matintas: o apreciar do imaginário amazônico por meio das falas das crianças*”, onde apresentamos os “recontos” produzidos pelos alunos e as interpretações que fizemos a este respeito.

SEÇÃO IV: AS DIVERSAS MATINTAS: O APRECIAR DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO POR MEIO DAS FALAS DAS CRIANÇAS

As produções infantis apresentam imagens variadas da Matinta o que atesta seu caráter mutante e passível de ser interpretada como um arco íris de possibilidades para ver o mundo.

Afinal quem é a Matinta?

Para uma de nossas crianças, ela é da cor da chuva! Talvez, em sua ingenuidade, em seu frescor de vida, não perceba a dimensão desta metáfora, que, para nós, é “definição definitiva”, porque ao fazermos inferências sobre a simples aceção “ela é da cor da chuva”, “portas” são abertas para pensar e refletir sobre os vários prismas a que esta personagem é analisada, gerando um caleidoscópio de interpretações e analogias provenientes de nossas experiências e vivências.

Refletimos sobre as correlações mais plausíveis que oportunizaram a construção de tal assertiva, excertos como “ela só aparece na chuva”; “a matinta aparece na chuva”; “ela levava o lixo embora quando a chuva chegava”; “ela fica lá fora pegando chuva” precederam a fala analisada, o que deve ter auxiliado na construção de tal discurso.

Interpretamos que a definição da “encantada” como “da cor da chuva” sinaliza uma oposição às construções convencionais feitas por seus colegas como: “ela era uma velha feia”. “ela tinha um bicão, um cabelão que caia na cara pra baixo e umas asas”; “a velha tava de preto”, caracterizando a capacidade inventiva da criança, a qual define de forma autêntica sua imagem da Matinta.

Nossas compreensões possibilitam enxergarmos que esta definição insere uma visão abrangente de opostos (concreto-abstrato / bem-mal / bonito-feio): a chuva que inunda nossa mente e afaga nossa pele; o cheiro da terra molhada e da imundície despejada; o nível dos mares que se eleva e o transporte do lixo nas enxurradas; o barulho do vento e o assobio predecessor da Matinta...

IV.1. O reconto como a janela que se abre para novas estórias

Definimos o reconto como uma obra em aberto, que possibilita a criação de novas lentes, e estas, por sua vez, irão interpretar a estória tradicional. Julgamos que a recriação, que é o reconto, foi importante na aprendizagem, embasados em

Cardemartori (2015) a qual afirma que o ato de recriar permite que novos personagens e até mesmo os antigos, tenham a possibilidade de se apresentar de forma variada, como é notório em passagens como: “Porque ela não pisa no mato, ela vem flutuando para ninguém saber que ela tá perto e dar um susto nas pessoas”, “para mim eu acho que é visagem”, marcam o caráter das “diversas matintas” presentes em nosso trabalho.

Neste momento procuramos deixar as crianças livres para produzirem suas narrativas, pois Barcelos (2008) e Larrosa (2012) afirmam que é necessário a criança estar à vontade para “inventar, recriar, imaginar, mestiçar, experimentar” em um ambiente harmônico, acolhedor que viabilize livres produções e o estabelecimento de relações afetivas o que não a faz preocupar-se com julgamentos, e, nesta situação, a experiência pode causar a ruptura com o previsível a fim de transformar aquilo que nos acontece em algo significativo em nosso viver. Desta forma, nossa conduta possibilitou novas experiências para as crianças, o que superou nossas expectativas.

Expressões como: “Ei tia!”, “sabe tia”, “tia, tia”, demonstram a relação de afetividade que construímos com as crianças. Sabe-se que na faixa etária do nosso público alvo, as crianças costumam ser arredias e desconfiadas, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Para atenuar esta situação, nos reunimos para encontrar soluções para conquistar a empatia, pois Sarandi (2014) afirma que as relações de confiança estabelecidas com as crianças são resultados de processos de reconhecimento, afinidades, condutas, representações que por vezes estão silenciadas no cotidiano.

Esta relação de confiança nos possibilitou observar as crianças desenvolvendo atividades diversas, e desta forma, foi possível reconhecer as habilidades individuais em desenhos livres, pinturas, recortes, cognição, coordenação motora... que estão ligados ao que Vygotsky (2007) chama de ato imaginativo, o qual contribuiu para o bom andamento das atividades como um todo, uma vez que distribuimos as “tarefas” a cada educando de acordo com seus desejos e habilidades. A este propósito salientamos a importância de escolas que privilegiam a criatividade e a autonomia do educando, e, neste sentido, Paulo Freire enfatiza o papel do educador como facilitador das interpretações de mundo, estimulando as múltiplas possibilidades de “criar e recriar” com os educandos no/para o mundo.

É sabido que crianças pequenas necessitam e se sentem seguras quando lhe são apresentadas regras de conduta em seu cotidiano e, neste sentido introduzimos Profeta (2013) que ao investigar a criatividade nas produções infantis da pré-escola nos alerta

para a possibilidade das crianças ficarem inibidas ao serem convidadas a produzir livremente, como também notamos nas falas de algumas crianças como: “mas pode contar do jeito que quiser?” “mas tem que contar como?” “é pra falar o que eu vi?”. Interpretamos tais questionamentos como pedidos de licença para quebrar as algemas; abrir a porta da jaula que encarcera o pensamento criativo da criança; estes argumentos também foram utilizados por Sarmiento (2002) e por Ferreira (2004): as crianças estão em constante procura do aval do adulto, no afã de agradá-los. Assim percebemos nas construções: “tá certo o que ele tá falando, tia?”; “era isso tia?”; “vou contar como a senhora quer”, “mas pera! Como a senhora quer que a gente conte?”, apresentam a forte marca dos “pensamentos programados”, posturas engessadas que cotidianamente são impostas as crianças.

IV .2. As matintas e a Educação Ambiental

Nossa pesquisa possibilitou o que Tiriba (2014) convencionou chamar de “educação alegre”, são “janelas” que se abrem para o mundo, e é valiosíssima para fantasiar, produzir e apresentar novas realidades ambientais. Trabalhos como de Guimarães (2009), Sato (2011), Loureiro (2012) e Sánchez & Kassiadou (2014) enaltecem as práticas lúdicas ministradas para crianças, pois oportunizam a transmissão de saberes e comportamentos tidos como “ecologicamente corretos”, em nosso trabalho, podemos exemplificar por meio das falas: “levava as sacolas de lixo embora”; “porque não presta jogar papel no rio e fora do lixo”; “ela deixa a rua limpa e eu não sujo”.

Baía et al. (2009); Baía e Nakayama (2013) ao desenvolverem diversas atividades lúdicas, atestam que a melhor estratégia para trabalhar com crianças, na faixa etária de nosso trabalho, é a encenação, pois não compreendem algumas regras de jogo e, por esta razão, utilizamos a montagem como postura metodológica em EA.

Compreendemos que discussões acerca de problemas ambientais são necessidades do mundo moderno. Portanto, acreditamos que a atividade proposta viabiliza a construção de uma personalidade sólida, consciente da importância do ambiente “ecologicamente equilibrado”, mesmo no início da formação acadêmica, favorecendo o despertar de uma consciência ecológica, a qual está intimamente ligada à preservação e à conservação do ambiente de forma sustentável.

As crianças, por meio deste recurso, construíram suas matintas e muitas delas com forte apelo ambiental como: “agora ela fica de olho em quem joga papel na rua”;

“o titio foi jogar o sofá velho na rua e aí eu falei que não podia porque a matinta tava só de olho”; “é a matinta porque ela tomava conta do lixo para usar de novo”; “ela toma conta dele”; “ela ficou muito brava e foi atrás de quem tinha feito aquilo”; “tinha lixo espalhado por toda parte”; “a velha ia caindo no monte de lixo que tava jogado”; “quando o lixo do bueiro vem, ela aparece para levar ele embora”; “o lixo fica aqui atrás da escola e um dia ela vem pegar”... Nestas assertivas, percebemos o caráter vigilante e cuidador que as crianças atribuem à personagem, demonstrando que a imagem apresentada durante a encenação contribuiu para construção das definições infantis sobre a matinta e seu comportamento.

Vale lembrar que em atividade que discutia o tema lixo, desenvolvida no Jardim Zoobotânico Bosque Rodrigues Alves - PA, Silva *et al.* (2012) comentaram que um aluno questionou sobre a necessidade de posturas respeitadas com o ambiente, a exemplo do descarte correto, se “no caminhão de lixo mistura tudo”. Neste sentido, entendemos e sugerimos que deva ser feito um “trabalho de formiguinha”, como atenta os PCNs (BRASIL, 1998).

Destaca-se que na peça explicitamos a correlação lixo-matinta, mas percebemos que as crianças foram mais além: “eu disse que não pode sujar a rua”; “porque não pode matar passarinho”; “não pode matar os bichinhos”; “lá perto de casa tem uma feira que vende gaiola para o passarinho morar”, demonstrando que os alunos conseguiram estabelecer colocações mais amplas sobre ambiente, o que nos deixou bastante satisfeitos. Aproveitamos a oportunidade, baseados em Silva *et al.* (2012), para alertar as crianças que não se deve comprar ou capturar os animais que vivem nas florestas (animais silvestres) para criar em casa ou dar de presente, pois essas atitudes fazem com que pessoas capturem ainda mais esses animais para vender, o que faz diminuir a incidência desses no meio onde ele vivia ou pode levá-los a extinção.

Discutimos exaustivamente - em termos político, social, cultural e pedagógico- a postura punitiva da Matinta, ao redigirmos os diálogos da peça, e as consequências desta decisão. Partimos do princípio que a punição pode também ter função educativa. Portanto, não é demais chamar atenção para o forte caráter punitivo da personagem, trazido no interior de algumas falas: “aí a velha matou o homem de susto com o assobio que ela deu, porque ele jogou a bicicleta fora”; “aí ela transformou o homem em pássaro porque ele jogou lixo no rio”; “ela mata quem joga lixo fora do lugar”; “ela briga com quem faz porcária”; “eu falei para o papai que a matinta come as pessoas que deixam suja a praia”; “ela mandou levar embora o menino que sujou a água”, respaldados por

Aragão (2012), percebemos que a criança estabelece uma relação lógica entre o ato incorreto e a punição, influenciada por discursos da sociedade “quem castiga educa” e, por vezes, o castigo, acontece de forma física e presenciada cotidianamente em seus lares.

Vale refletir sobre a fala: “aí ela transformou ele num pássaro preto”. É mais fácil deduzir que houve, por parte da criança, uma confusão sobre quem “virou pássaro”, pois na encenação esta condição foi delegada à Matinta. Mas também é interessante ponderar que virar pássaro para a criança é uma punição, servindo de exemplo para quem ousar cometer o mesmo erro que o “enfeitado”.

Por fim, pelas falas, constatamos que nossas crianças ao verificarem comportamentos considerados socialmente errados, “chamam a atenção” de seus familiares, assim, os educandos que participaram de nossas atividades agiram claramente como *agentes multiplicadores ambientais*, na concepção de Tiriba (2015), são sujeitos que transmitem valores e hábitos sobre o ambiente, em suas casas e escolas, possibilitando a mudança de postura social e a valorização de consciência cidadã.

SEÇÃO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS: O REGRESSAR DE NOSSA EXCURSÃO, LEMBRANÇAS E INQUIETAÇÕES.

A oportunidade de termos contato com a multiplicidade imagética da Matinta permitiu-nos abrir “portas” para pensar e refletir sobre os vários prismas a que esta personagem pode ser analisada, gerando um caleidoscópio de interpretações e analogias provenientes de nossas experiências e vivências.

A definição “*a Matinta é da cor da chuva*”, possibilita, por intermédio do relato, ver a poética e a ingenuidade da criança, essa, talvez não entenda a dimensão e a beleza de sua fala, porém chancela-nos a refletir sobre a capacidade inventiva e as interferências sofridas pelos discursos de seus colegas, o que define, de forma autêntica, sua definição particular da “encantada”.

O relato possibilitou a criação de novas lentes para compreender as expressões inventivas da criança, o que contribuiu para a interpretação e a recriação de elementos ou de toda a estória tradicional. Deixar as crianças livres para construir suas histórias, pois observamos que um ambiente receptivo a inventividade, potencializa a capacidade criativa e facilita os processos de reconhecimento, afinidade, condutas, representações, que, por vezes, estão silenciados no cotidiano.

Salientamos a importância das escolas como (mais) um espaço promotor da “educação da alegria”, onde a criatividade; a autonomia infantil e a valorização do educador estimulam as múltiplas possibilidades de “criar e recriar” no/para o mundo. Neste aspecto, como desdobramento de nossa pesquisa, propomos e realizaremos um curso de formação continuada com as professoras de Ecoescola no intuito de discutir temáticas que ajudem em seu fazer pedagógico.

Constatamos, por meio das falas, que as crianças ao verificarem comportamentos considerados socialmente errados, “chamam a atenção” dos seus familiares ou pessoas próximas, portanto, agem claramente como *agentes multiplicadores ambientais*, transmitindo valores e hábitos sobre o ambiente em suas casas e escolas, possibilitando a mudança de postura social e a valorização da consciência cidadã.

Assim, consideramos cumprida nossa missão e ao término do trabalho fica apenas uma certeza.... Ah! Que a Matinta, realmente, é da cor da chuva!

REFERÊNCIAS

BAÍÁ, M. C. F.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. **Ludicidade: aprendendo a conservar o Parque Ambiental de Belém para não acabar.** Educação Ambiental em Ação, Novo Hamburgo, n. 30, ano VIII. p. 1-12. 2009.

BAÍÁ, M. da C. F.; NAKAYAMA, L. **A Educação Ambiental por meio da ludicidade: uma experiência em escolas do entorno do Parque Estadual do Utinga.** Revista Margens, Abaetetuba, v. 7, n. 9, p. 89-112, 2013.

BARBIER, R. **A escuta sensível em educação.** In: Trabalhos apresentados na 15ª

BEZERRA; Z.F.; SENA F.A.; DANTAS, O.M. dos S.; NAKAYAMA, L.; SANTANA, A. R. de. **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária.** Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 279-291. 2010.

BRANDÃO. C.R. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura;** revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8 ed. v. 20. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, M. **Cultuar ou cultivar.** In cultura, socialismo e democracia. Revista Teoria e Debate, nº 8, 1989.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 .

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 11º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GADOTTI, M. **Educar para uma vida sustentável.** In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, p. 12-14, Número 46, ano XII. mai./jul 2008.

GUSMÃO, N.M.M. de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** In: Cadernos de Pesquisa. nº.107, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: editora Pioneira, 2014.

MELO, M.C.R; **Aprender e ensinar a aprender, um despertar na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Cândido Mendes. Niterói. 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

OLIVEIRA, M.C; **Afetividade e aprendizagem onde tudo começa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível.** Dissertação (Mestrado)- Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4ªed. São Paulo: Ícone, 2012.

SARMENTO, M.J. e PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, M. e SARMENTO, M.J. *As crianças contextos e identidades.* Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra: 7-30. 2007

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2007

ZABALA, A, **A prática educativa – Como ensinar a profissão professor,** editora Artmed, Lisboa, Don Quixote. 2012.

ANDRADE, S.S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos,** 1ªed, Curitiba: Appris. 2013.

FRIEDMANN, A. **A Arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais.** 3ªed. São Paulo: Vozes, 2010

FONSECA, M.J.C.F, CARVALHO, C.S, SILVA, E. A; DIAS, M.C; HORA, N.N; SILVA, S.C.J; **Saberes necessários para inclusão de temas amazônicos no contexto escolar.** In: Temas amazônicos no contexto escolar. 1ed. Núcleo de Estudos em Educação Ambiental e Práticas Sociais (Necaps) da Universidade do Estado do Pará, 2014.

MALDONADE, I.R., PARK, M.B; PARK, K.J; **A educação ambiental na educação infantil brasileira: histórico e possibilidades.** In: Revista Educação e Ciências: saberes interdisciplinares, EDUEPA, Belém. 2011

FONSECA, M.J.C.F, **Biodiversidade Amazônica no contexto escolar: algumas considerações.** In: Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia. Oliveira, I.A; Teixeira, E. (orgs.). EDUEPA, Belém, 2004

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 93-110. Editora UFPR. 2006

MINAYO, M.C.S; **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. DESLANDES, S..F; GOMES, R. MINAYO,C.S(orgs). 32°ed.Petropolis RJ: Vozes. 2012

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo.2008: Perspectiva. USP. 2008

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro, MEC/FAE. 2008

OLIVEIRA, V.B de. **O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural.** In: OLIVEIRA, V.B de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes ,2010

MARANHÃO, D. N. M. M. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** Rio de Janeiro: Wak editora. 2011.

SPAZZIANI, M. L. **Ambiente e Comunidade: Educação Ambiental na escola.** In: PARK,M.B *et al* (org.). Formação de Educadores Memórias, Patrimônio e Meio Ambiente. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GUTIÉRREZ, F. PRADO; **Ecopedagogia e cidadania planetária,** 3ed, São Paulo: Cortez, 2013

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, v.39. 2012

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico,** 5ed, São Paulo: Cortez, 2011

LOBATO; C,I,S; SANTOS, J.S.W; LOPOES, L.K; TRINDADE, M.P; **Identidade Cultural da criança na Amazônia: o peixe-boi como interlocutor do processo de formação na educação infantil da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA.** Revista Seções. São Paulo. 2012

MACEDO, R.S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** 1ªed. Petrópolis, editora Vozes, 2013;

FONSECA, M.J.C.F.; NAKAYAMA, L; **Narrativas para ensinar-aprender a amazônia: uma contribuição à educação ambiental em contextos educacionais diversos.**Revista de Educação e Universidade, Sorocaba, SP, v. 36, n. 3, p. 143-153, dez. 2010

PAES-LOUREIRO, J.J **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** São Paulo: EscriturasEditora, 2005.

USAID. US A.I.D. **Conserving biodiversity in the Amazon Basin: context and opportunities for USAID.** Natural ResourcesInformationClearinghouse, 2005.

VIEIRA, I. C. G.; SILVA, J. M. C.; TOLEDO, P. M. **Estratégias para evitar a perda da biodiversidade na Amazônia.** Estudos Avançados, v. 19, n. 54, p. 153-164, 2005.

FEARNSIDE, P.M. **Desmatamento na Amazônia Brasileira: história, índices e consequências.** Megadiversidade, v. 1, n. 1, p. 113-123, 2005.

LOVRETO, J.A. **Origem das estórias.** Salto para o Futuro, v. 21, n. 1, p. 10-14, 2011.

LUYTEN, S.M.B. **Histórias em quadrinhos: um recurso de aprendizagem** (introdução). Salto para o Futuro, v. 21, n. 1, p. 5-9, 2011.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, v. 14, n. 18, p. 79-105, 2011.

MELLO, C. M. **Trilhando diferentes caminhos na educação ambiental:as concepções de educação ambiental do programa do Núcleo Santa Virgínia e agentes sociais envolvidos**, Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTO, E.R.E.; SANTOS, R.R. **Contribuições das histórias em quadrinho de Chico Bento para a Educação Ambiental.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 28, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

PAES LOUREIRO, João de J.A questão cultural amazônica. In PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Estudos e problemas amazônicos**: história social e econômica e temas especiais. Belém: Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará, 1989.

MONDIN, Battista. O homem: quem é ele? In: MONDIN, Battista. **Elementos de antropologia filosófica**. São Paulo: Paulus, 1980. (p. 215-223).

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. São Paulo: Ática 1993.

BORBA, Angela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: Um contexto de múltiplas relações. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n.11-12, jan./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

DUARTE JÚNIOR. João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ÉFESO, Heráclito de. **A unidade dos opostos**. Col. Os Pensadores. São Paulo: NovaCultural, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. [tradução Rogério Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MORAIS, J. F. Regis de. **Espiritualidade e educação**. Campinas, SP: Centro Espírita Alan Kardec, 2002.

MORIN, Edgar. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1993.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12.ed. Porto: Afrontamento, 2001.

SOUZA. Jose Cavalcante de. **Os Pré-Socráticos**. São Paulo. Nova Cultural, 2000.

PELIZZOLI, Marcelo L. **Homo Ecologicus**: ética, educação ambiental e práticas vitais. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011

PRIGOGINE, Ilya; CARVALHO, Edgar de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de(Orgs). **Ciência Razão e Paixão**. 2.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

SHELDRAKE, Rupert. **O renascimento da Natureza**: o reflorescimento da ciência e de Deus. São Paulo: Cultrix, 1991.

TIRIBA, Léa. **As crianças da natureza**. Brasília, Portal do MEC, 2010.

TIRIBA, Léa. **Crianças natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005.

SILVA, LIDIA COSTA DA, CONCEIÇÃO, LETICIA CARNEIRO DA; SANTANA, ANDRÉ RIBEIRO DE, NAKAYAMA, LUIZA. Projeto Sábado Esperto: Educação Ambiental no Bosque Rodrigues Alves – Jardim Botânico da Amazônia, Belém – PA. **Educação Ambiental em ação**, Novo Hamburgo, n.40, p.1-15, 2012. <http://www.revistaea.org/>.