

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA

Andressa Queiroz Souza

**LETRAMENTO AMBIENTAL NO CONTEXTO FORMATIVO  
DO PROJETO CIRANDAR: ENTRE CARTAS, DIÁRIOS E RELATOS  
QUE REGISTRAM A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Rio Grande, RS, março de 2019.

**Andressa Queiroz Souza**

**LETRAMENTO AMBIENTAL NO CONTEXTO FORMATIVO  
DO PROJETO CIRANDAR: ENTRE CARTAS, DIÁRIOS E RELATOS  
QUE REGISTRAM A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Dissertação desenvolvida como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) – EAEFE.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt.

Rio Grande, RS, março de 2019.

### Ficha catalográfica

S729l Souza, Andressa Queiroz.  
Letramento ambiental no contexto formativo do Projeto  
Cirandar: entre cartas, diários e relatos que registram a experiência  
docente / Andressa Queiroz Souza. – 2019.  
99 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental,  
Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Elisabeth Brandão Schmidt.

1. Educação Ambiental 2. Formação de Professores  
3. Alfabetização 4. Letramento Ambiental I. Schmidt, Elisabeth  
Brandão II. Título.

CDU 504:37:371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Andressa Queiroz Souza

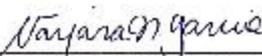
*“Letramento Ambiental no Contexto Formativo do Projeto Cirandar: Entre Cartas, Diários e Relatos que Registram a Experiência Docente”*

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



---

Prof.ª Dr.ª Elisabeth Brendão Schmidt  
(PPGEA/FURG)



---

Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia  
(PPGEA/FURG)



---

Prof. Dr. Ivo Diekmann  
(UNOCHIAPECÓ)

## **AGRADECIMENTOS**

**Agradeço ao povo brasileiro que por intermédio da CAPES tornou possível esta pesquisa.**

**Agradeço ao Léo (in memoriam), meu amigo e namorado, pelo incentivo até a chegada do mestrado, estaria muito feliz em me ver chegando até aqui.**

**Agradeço à minha família, a que possuo desde quando nasci - minha mãe Sônia, minha mãe-irmã Cátia, Andreara e ao meu sobrinho Gustavo.**

**Agradeço à família que escolhi e que nestes dois anos se fez mais presente em minha vida, Lu, Seu Dairo, Larissa e Meme.**

**Agradeço às minhas amigas Tamires e Alana, que me acompanharam nessa empreitada do mestrado com seriedade e companheirismo. Sem vocês, estar hoje aqui tão forte, talvez não fosse possível.**

**Agradeço à minha querida orientadora Elisabeth Schmidt pela acolhida, partilha de diálogos, conhecimento, abraços e incentivo.**

**Agradeço à banca desta pesquisa, professora Narjara Garcia e Ivo Dickmann pelas orientações que proporcionaram outros horizontes para desenvolver este trabalho.**

# LETRAMENTO AMBIENTAL NO CONTEXTO FORMATIVO DO PROJETO CIRANDAR: ENTRE CARTAS, DIÁRIOS E RELATOS QUE REGISTRAM A EXPERIÊNCIA DOCENTE

## RESUMO

Esta dissertação descreve o processo de pesquisa desenvolvido no âmbito do projeto “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” com o objetivo de compreender como se apresenta a Educação Ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento presentes nos relatos de Professoras Alfabetizadoras participantes do projeto. Para tanto, elencamos três objetivos específicos de pesquisa: 1) Conhecer os processos históricos que constituem e diferenciam a Alfabetização e o Letramento; 2) Refletir sobre a constituição de um Letramento Ambiental a partir das imbricações entre Educação Ambiental e Paulo Freire; 3) Compreender as interconexões entre a Educação Ambiental e Alfabetização presentes nos relatos, diários de campo e entrevistas realizadas com as Professoras Alfabetizadoras. Após o processo de reflexão sobre as tessituras históricas de algumas marcas deixadas na Alfabetização e movimentos que motivaram a chegada da palavra Letramento no Brasil, tecemos algumas aproximações entre o pensamento de Freire e a Educação Ambiental. Na sequência, realizamos entrevistas com duas Professoras Alfabetizadoras que participaram do “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” em mais de três edições. O *corpus* de análise foi composto pelas transcrições das entrevistas, pelos relatos de experiências e diários de campo utilizados como forma de registro da prática docente das colaboradoras da pesquisa, disponibilizados no endereço virtual do Projeto Cirandar. As informações foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin. O processo analítico nos permitiu chegar a duas categorias: 1) Constituição do ser Alfabetizadora: pensar a prática, praticar a teoria; 2) Da Alfabetização ao Letramento Ambiental: o contexto como pressuposto da leitura de mundo. Emergiu do processo de análise a compreensão de que a concepção de Letramento Ambiental reivindica uma leitura que nos possibilita ir além da leitura da palavra, pois exige a leitura de mundo, proposta por Paulo Freire. Neste movimento o contexto em que estamos inseridos se apresenta como categoria fundante da práxis, uma vez que pretendemos refletir sobre as transformações necessárias, como o rompimento das relações de dominação presentes no mundo, proporcionando assim formas de conscientização na direção de uma vida justa e sustentável.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Formação de professores.  
Alfabetização. Letramento Ambiental.

**ENVIRONMENTAL LETRAMENTO IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF THE  
CIRANDAR PROJECT: AMONG LETTER, DIARIES AND REPORTS WICH  
REGISTER TEACHING EXPERIENCES**

**ABSTRACT**

This thesis describes the research process which was developed throughout the “*CirandarProject: Investigation Wheels in Schools*” whose aim was to understand how Environmental Education is brought up in literacy and *Letramento* processes reported by Brazilian literacy teachers who took part in the project. Therefore, three specific research objectives were listed: 1) to know historical processes that constitute and differentiate literacy and *Letramento*; 2) to reflect on the constitution of Environmental *Letramento*, based on the overlapping between Environmental Education and Paulo Freire; and 3) to understand interconnections between Environmental Education and literacy found in reports, diaries and interviews carried out with the literacy teachers. After reflecting on the historical origin of some marks left in literacy and movements that triggered the use of the word *Letramento* in Brazil, I composed some intertwinement between Freire’s thoughts and Environmental Education. Afterwards, I carried out interviews with two literacy teachers who took part in three editions of the “*CirandarProject: Investigation Wheels in Schools*”. The corpus comprised the transcriptions of their interviews, reports of their experiences and their diaries, in which they wrote about their teaching practices (they can be found in the site of the *CirandarProject*). Data were analyzed by Laurence Bardin’s Content Analysis. The analytical process enabled me to find two categories: 1) On Being a Literacy Teacher: Thinking about Practice and Practicing Theory; and 2) From Literacy to Environmental *Letramento*: the Context as a Premise of World Reading. The analytical process led to the understanding that the concept of Environmental *Letramento* requires a reading process that enables us to go beyond word reading, since it demands world reading, which was proposed by Paulo Freire. In this movement, the context in which we live becomes the category that underlies praxis, since we intend to reflect on needed changes, such as rupture among relations of domination worldwide, and provide awareness towards fair and sustainable living.

**Key words:** Environmental Education; Teacher Education; Literacy; Environmental *Letramento*

**LETRAMENTO AMBIENTAL EN EL CONTEXTO FORMATIVO  
DEL PROYECTO CIRANDAR: ENTRE CARTAS, DIARIOS Y RELATOS QUE  
REGISTRAN LA EXPERIENCIA DOCENTE**

**RESUMEN**

Esta disertación describe el proceso de investigación desarrollado en el marco del proyecto "Cirandar: ruedas de investigación desde la escuela" con el objetivo de comprender cómo se presenta la Educación Ambiental en los procesos de Alfabetización y *Letramento* presentes en los relatos de Profesoras Alfabetizadoras participantes del proyecto. Para ello, listamos tres objetivos específicos de investigación: 1) Conocer los procesos históricos que constituyen y diferencian la Alfabetización y el *Letramento*; 2) Reflexionar sobre la constitución de un *Letramento* Ambiental a partir de las imbricaciones entre Educación Ambiental y Paulo Freire; 3) Comprender las interconexiones entre la Educación Ambiental y Alfabetización presentes en los relatos, diarios de campo y entrevistas realizadas con las Profesoras Alfabetizadoras. Después del proceso de reflexión sobre las esituras históricas de algunas marcas dejadas en la Alfabetización y movimientos que motivaron la llegada de la palabra *Letramento* en Brasil, hacemos algunas aproximaciones entre el pensamiento de Freire y la Educación Ambiental. En la secuencia, realizamos entrevistas con dos Profesoras Alfabetizadoras que participaron en el "Cirandar: ruedas de investigación desde la escuela" en más de tres ediciones. El *corpus* de análisis fue compuesto por las transcripciones de las entrevistas, por los relatos de experiencias y diarios de campo utilizados como forma de registro de la práctica docente de las colaboradoras de la investigación, disponibilizados en la dirección virtual del Proyecto Cirandar. La información fue analizada por medio del Análisis de Contenido, propuesto por Laurence Bardin. El proceso analítico nos permitió llegar a dos categorías: 1) Constitución del ser Alfabetizadora: pensar la práctica, practicar la teoría; 2) De la Alfabetización al *Letramento* Ambiental: el contexto como presupuesto de la lectura del mundo. En el proceso de análisis, emergió la comprensión de que la concepción de *Letramento* Ambiental reivindica una lectura que nos posibilita ir más allá de la lectura de la palabra, pues exige la lectura de mundo, propuesta por Paulo Freire. En este movimiento el contexto en que estamos insertos se presenta como categoría fundante de la praxis, una vez que pretendemos reflexionar sobre las transformaciones necesarias, como el rompimiento de las relaciones de dominación presentes en el mundo, proporcionando así formas de concientización en la dirección de una vida justa y sostenible.

**Palabras clave:** Educación Ambiental. Formación de profesores. Alfabetización. *Letramento* Ambiental.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Queridos Cirandeir@s .....	12
FIGURA 2- Quadro de giz Cirandar.....	19
FIGURA 3- Organizando os Diários.....	63
FIGURA 4- Diários de Professoras Alfabetizadoras no Cirandar.....	63
FIGURA 5- Códigos das unidades de registro.....	73
FIGURA 6- Categorização.....	74

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO DE PESQUISA</b>	<b>14</b>
<b>2 ALGUNS MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA - ATÉ O LETRAMENTO</b>	<b>27</b>
<b>3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PAULO FREIRE: ANUNCIAÇÃO DE UM LETRAMENTO AMBIENTAL</b>	<b>48</b>
3.1 Qual a identidade da Educação Ambiental?	48
3.2 Ler o mundo e Ler a palavra: Aspectos da Alfabetização a partir de Paulo Freire	55
3.2.1 O que é Leitura de mundo em Paulo Freire?	56
3.2.2 O que é a Leitura da Palavra em Paulo Freire?	60
3.2.3 Alfabetização e Educação Ambiental: Um Letramento Ambiental?	61
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>71</b>
4.1 Primeiros passos da Pesquisa	71
4.2 Caracterização e os movimentos da Pesquisa	73
<b>5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</b>	<b>80</b>
5.1 Constituição do ser Alfabetizadora: Pensar a prática, praticar a teoria	81
5.2 Letramento Ambiental: o contexto como pressuposto da leitura de mundo	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

A escrita, aqui proposta, tem como ideia principal o convite de nos fazer pensar e repensar a Alfabetização e o Letramento na dimensão da Educação Ambiental. Percebemos a necessidade de refletir sobre tais questões na medida em que reconhecemos, a nossa existência em um contexto de crise de cunho civilizatório (CHESNAIS, 2011).

Desta forma, compreendemos a necessidade de iniciarmos nossa conversa com uma pergunta, produziu uma direção ao nosso trabalho. A pergunta, como nos conta Freire (2013), é uma forma de movimento do conhecimento, não no sentido de um jogo de perguntas e respostas, quase que mecânicas, mas como atitude dialógica que significa a abertura ao outro, a possibilidade da transformação do já existido.

Conforme Freire (2013) evidencia, a curiosidade precede a pergunta. Esta curiosidade pode, aos poucos, se tornar epistemológica, buscando o fundamento das coisas. Este movimento nos convida a pensar e repensar, numa atitude inquieta, aguçando nossos sentidos e nossas emoções e nos colocando como sujeitos do possível ainda não experimentado.

Nesta perspectiva, podemos compreender que o Letramento Ambiental anunciado, neste estudo, pode ser um processo de constituição de inéditos viáveis. A categoria do inédito viável se apresenta imprescindível para pensarmos sobre o Letramento sob a ótica ambiental considerando que trabalhos é incipiente a produção que discorre sobre o Letramento e a Educação Ambiental em sua mais íntima articulação. Assim, neste desafio de entrelaçar o Letramento à Educação Ambiental percebemos a necessidade de superação de nossas situações-limites. Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire: “Esse inédito viável é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire” (FREIRE, 2011, p. 307).

O caminho que trilhamos na pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” (Cirandar) é esse, um movimento de sensibilidade e questionamentos e aprendizagens. A partir das primeiras perguntas que emergiram, outras surgiram, propiciando continuidade a este movimentar-se, dando um maior impulso e sentido ao nosso caminhar. Nesse viés é que precisamos fazer da Educação Ambiental, e da formação de professores, uma Educação da pergunta, da pergunta sobre o mundo e sobre as relações

que são travadas no e com o mundo. Isso implica pensar uma Educação Ambiental para além da natureza em si; é necessário pensar as relações dos seres humanos entre eles, e deles com o mundo. Pensar uma Educação Ambiental crítica, as relações que são travadas a partir da política, economia, modo de produção, relações de trabalho, etc. Partimos aqui de uma Educação Ambiental que sensibilize e nos motive a pensar sobre a cotidianidade e assim viabilizar a necessidade do anúncio de um inédito viável, do possível ainda não experimentado.

Nesse movimento foi que elencamos o seguinte questionamento orientador: **De que forma se apresenta a Educação Ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento no contexto do Cirandar?** Derivados dessa questão, traçamos os seguintes objetivos específicos: **1- Conhecer os processos históricos que constituem e diferenciam a Alfabetização e o Letramento; 2- Refletir sobre a constituição de um Letramento Ambiental a partir das imbricações da Educação Ambiental e Paulo Freire; 3- Compreender as interconexões entre a Educação Ambiental e Alfabetização presentes nos relatos, diários e entrevistas das professoras alfabetizadoras participantes do Cirandar.**

Reconhecer a necessidade de adentrar de forma mais intensa nesta temática, implicou bem mais do que compreender a Alfabetização como processo essencial de inserção dos seres humanos no mundo letrado. Muito mais do que fazer parte dele, encaramos este processo como ferramenta de luta e de transformação. O Letramento se apresenta assim como parte deste movimento, pois ele antecede nosso ingresso na escola. Assim, a Alfabetização e o Letramento são dimensões que convergem, mas não, necessariamente, se constituem enquanto instâncias homogêneas.

Para a construção destas discussões, da concepção de Alfabetização e de Letramento, nos embasaremos nas concepções propostas por Paulo Freire. Mesmo sabendo que esse autor não dissertou sobre o Letramento em específico, compreendemos que ele pode contribuir para o entendimento de um Letramento Ambiental, pois assume a perspectiva de pensar a Alfabetização como um instrumento de sensibilização para as transformações oriundas da ação dos seres humanos no meio ambiente. Tal postura político-pedagógica contribui assim para uma Alfabetização que tem como fundamento a leitura de mundo.

Nesse sentido, recorremos também às autoras do campo da Linguística a fim de melhor compreendermos o surgimento do conceito de Letramento, bem como as concepções que emergiram desta história. Desta forma, as articulações entre os conceitos de Educação e Alfabetização – oriundas do referencial freireano – e as concepções de Educação, Alfabetização e Letramento – advindas da área da Educação Ambiental, das Letras e de outros referenciais – nos permitem anunciar outro viés do Letramento, o Letramento Ambiental.

O sentido do Letramento, enquanto prática social de leitura e escrita (SOARES, 1998), considera que por ser um processo histórico, e por isso social, não pode haver a singularidade do termo. Nesta perspectiva Rojo (2009) afirma que há a necessidade de se pensar sobre Letramentos múltiplos. Desta forma, tomando como fundamento as compreensões anteriores e as exigências do mundo contemporâneo, nos permitimos refletir sobre a possibilidade de um Letramento Ambiental, o que nos possibilita olhar para as práticas sociais de leitura e escrita sob a ótica da Educação Ambiental.

Sabemos que nossas escolhas de vida e de pesquisa se interpenetram. Nesse sentido, o primeiro capítulo deste texto, sob o título *Aproximações ao contexto da pesquisa*, pretende resgatar o pertencimento construído em relação à temática deste estudo. No segundo capítulo, intitulado *Alguns movimentos históricos da Alfabetização brasileira até o Letramento*, buscaremos compreender o movimento que se deu durante o processo alfabetizador no Brasil, até chegarmos à necessidade de substantivar o Letramento, como também constituinte deste processo.

Já no terceiro capítulo, intitulado *Educação Ambiental e Paulo Freire: Anúnciação de um Letramento Ambiental* tecemos um diálogo entre estas temáticas. Com o mesmo foco, miramos estabelecer, a partir da perspectiva freireana e da Educação Ambiental, uma adjetivação ambiental para o Letramento.

Destinamos o quarto momento desta pesquisa à explicitação do nosso *Percurso Metodológico*. Organizamos como *corpus* de análise as informações produzidas nas entrevistas com duas Professoras Alfabetizadoras que participaram da formação de professores proposta pelo Cirandar, assim como seus respectivos relatos e seus diários de campo produzidos no ano de 2014, com reflexões sobre a prática docente. As informações reunidas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977). *Nas Considerações até o momento* apresentamos algumas reflexões e

questionamentos que podem surgir a partir dos que motivaram a realização desta pesquisa e que se desdobraram em muitos outros no decorrer do processo investigativo. O Letramento Ambiental se apresenta enquanto possibilidade de leitura de mundo, reconhecendo que este movimento antecede a leitura da palavra e que ambos necessitam estar em dialogicidade.

## 1 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO DE PESQUISA

Para este momento compreendemos ser necessário retomar alguns passos de nossa trajetória acadêmica, que nos constituíram como educadoras ambientais e nos possibilitaram chegar ao seguinte questionamento: De que forma se apresenta a dimensão ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento, no contexto do Cirandar? Com isso intentamos mostrar que consideramos que o movimento da pesquisa emerge do vivido. Assim, compreendemos que o aporte teórico freireano contribuiu, sobremaneira, com esta escrita uma vez que propõe uma pedagogia crítica, reconhecendo nossa incompletude e possibilidade de ser mais (FREIRE, 1987).

No primeiro ano do Curso de Pedagogia participei<sup>1</sup> do projeto *Sala de Aula*. Tal projeto consistia em fazer parte das aulas de algumas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Naquele momento percebi a necessidade da Educação Ambiental estar inserida no currículo dos Cursos de formação de professores, assim como naquele em que estava me constituindo.

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso me levou a repensar sobre a presença da Educação Ambiental na Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Vi, com este movimento, que a Educação Ambiental, enquanto temática que pode permear a formação de professores, não era explicitada no currículo do curso. Tal falta de explicitação causava nos alunos e, também em mim, o não pertencimento às discussões que o tema poderia suscitar.

Participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi muito importante na minha constituição docente. Meu encontro com este importante programa aconteceu quando eu já cursava o 7º semestre da Licenciatura em Pedagogia na FURG.

Este programa foi um primeiro movimento no sentido de vivenciar o espaço da sala de aula no Ensino Básico, na condição de docente. Em conjunto com a professora regente planejávamos e refletíamos sobre a sala de aula e sobre a carreira docente.

Este programa tinha como principais características:

---

<sup>1</sup> Neste momento utilizaremos a primeira pessoa do singular para nos referirmos às atividades desenvolvidas de forma particular por esta pesquisadora. Nos demais momentos, utilizaremos a primeira pessoa do plural, pois se referem a experiências conjuntas de produção.

[...] incentivar a carreira docente, favorecendo processos de formação em rede através da construção da identidade profissional via imersão dos licenciados na escola. Desta forma, busca-se o aperfeiçoamento dos mesmos em relação aos conhecimentos adquiridos na academia como forma de melhorar o ensino da educação básica (FURG, s/a., s/p.).

Na FURG, o PIBID iniciou no ano de 2007 e contava com apenas quatro grupos: Química, Matemática, Física e Biologia. Já no ano de 2016, ano em que participei do grupo PIBID de Pedagogia, a rede era composta por 17 grupos: Artes Plásticas e Visuais; Ciências Biológicas; Ciências EAD; Educação Física; Física; Geografia; História; Institucional; Interdisciplinar; Letras - Português; Letras - Português/Espanhol; Letras - Português/Espanhol EAD; Letras - Português/Francês; Letras - Português/Inglês; Matemática; Pedagogia; Química (FURG, s/a., s/p.).

O cenário acima descrito mostra a ampliação do Programa, o que possibilitou ter uma maior abrangência de alunos e alunas bolsistas compartilhando desta experiência de formação pedagógica. Esta ampliação também se mostra fecunda no sentido de permitir o diálogo necessário entre Escola e Universidade.

Ainda em 2016, nesses encontros que o PIBID proporcionava, fui surpreendida com a apresentação de um projeto de formação de professores que apostava na escrita e que tinha *cartas* como meio de comunicação. Curiosa e interessada me inscrevi e participei deste, intitulado “Cirandar: rodas de investigação desde a escola”, que tem como proposta a troca de cartas entre os participantes acerca de suas experiências na sala de aula (GALIAZZI e SCHMIDT, 2014). Percebi, neste espaço, uma formação de professores criativa, dialógica e participativa. Criativa por compreender que este movimento trazia elementos até então novos em minha formação – o envio de cartas – e a possibilidade da carta ser lida por um colega, retirava a solidão e o isolamento característicos do processo de escrita.

A experiência que os participantes deste projeto vivenciavam, com este movimento de escrita e leitura, era compartilhada com os colegas e professores. Ali, emergiram histórias de salas de aula que eu não teria a oportunidade de conhecer se não fosse a escrita dos participantes do contexto do Cirandar.

Esta formação de professores também se constitui dialógica, por propiciar o dizer da palavra encharcada de significado (FREIRE, 1987). No exercício da *escuta atenta*, essa dialogicidade estabelece uma relação de horizontalidade. No caso do Cirandar, este diálogo se

desenvolve em forma de roda. Para Freire (1987), este diálogo no processo de Alfabetização é realizado durante toda a nossa vida, nesse sentido, o Cirandar também acaba por se constituir como um processo alfabetizador. Conforme Fiori em seu Prefácio no livro *Pedagogia do Oprimido*:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências. (FIORI, 1987, p. 7).

A reciprocidade, proposta por Freire (1987) se apresenta também no processo de escrita de cartas do Cirandar. Assim, se evidencia a dimensão participativa, pois existe um lugar para conversa, uma conversa comprometida com os outros. Há um lugar para a participação e este também é lugar para a partilha. Compreendo que este diálogo, que engendra a participação ativa das pessoas envolvidas e estas dimensões inseparáveis – criativa, participativa e dialógica – traz para a formação de professores um movimento necessário.

A escrita das cartas se apresenta como cerne principal desta formação, pois é um dos primeiros meios de contato entre os participantes. Por meio das cartas é que dialogamos com o outro compartilhando nossos anseios, nossos desejos, nossa compreensão de mundo, nossas experiências. O próprio educador Paulo Freire utilizou as cartas como forma de dizer a sua palavra, estabelecendo um contato mais próximo com o leitor ou a leitora, em algumas de suas obras: *Cartas a Guiné Bissau* (1984); *Cartas a Cristina* (1994); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002).

Vivemos, hoje, no mundo da informação e da comunicação; os avanços na área da tecnologia da informação nos possibilitam ter informações de forma rápida e acessível, o que também nos traz a necessidade de maior cuidado com as informações que acessamos e transmitimos. Nesse movimento, a comunicação com as pessoas se torna quase que imediata, via curtas mensagens. O jornalista Aluizio Falcão nos conta sobre a ausência das cartas em nosso cotidiano:

Hoje não se escrevem mais cartas como antigamente. Aliás, quase nem existe mais carta. Até escritores, principalmente os mais novos abandonaram essa nobre arte da comunicação. As pessoas trocam e-mails, que são bilhetes curtos, repletos de abreviaturas [...]. E aqueles beijos nas penúltimas linhas? E os carteiros (“quando o carteiro chegou/e meu nome gritou/com uma carta na mão”...) para onde irão os carteiros do mundo? São perguntas aflitas, na vã esperança de uma resposta que mate esta saudade anunciada (FALCÃO, 2001, p.5).

A partir dos estudos de Coelho (2011) podemos inferir que o gênero Carta traz consigo a categoria do diálogo. O autor nos mostra que tal gênero foi muito utilizado por Freire, e sua acolhida por tal forma de comunicação se justifica por algumas particularidades que o jornalista, a partir de seus estudos freireanos, compreende encontrar:

A insistência dele com o termo cartas tem a ver com o chegar com mais facilidade, ao outro, ao distante. O diálogo fácil, abundante, simples, generoso, mas rigoroso, para que não se caia em falas ocas e descomprometidas com a coletivização do que liberta efetivamente o ser oprimido e revitaliza o mundo. (COELHO, 2011, p. 61).

Nesse viés, o Cirandar aposta na escrita, particularmente nas cartas trocadas entre os participantes. Há cartas enviadas no início da formação pela professora Maria do Carmo Galiuzzi aos demais participantes, como forma de aproximação a estes professores e professoras que chegam ou que estão em continuidade com a vivência do Cirandar. A seguir, a primeira carta enviada pela coordenadora do Projeto, em 2018:



Rio Grande, 25 de julho de 2018

Querid@s Cirandeir@s, bom início do Cirandar 2018!

Estamos dando início ao curso de extensão Cirandar 2018: rodas de investigação desde a escola. Sejam bem-vindos tod@s! Estamos um pouco atrasados mas não é sem justificativa importante que contarei nesta carta. Mas antes, para quem é a primeira vez que participa do Cirandar, formamos uma rede de professores, a Rede de Investigação na Escola (RIE), professores que estudam e compreendem mais sua sala de aula por meio de registro acompanhado. Temos escrita no diário de campo, a escrita de um registro, a leitura de trabalhos dos colegas, a participação nos encontros presenciais. Iniciamos em junho/julho de cada ano e finalizamos em março do ano seguinte esta contação de histórias das nossas salas de aula.

Este processo acadêmico-profissional tem sido proposto por professores que, regularmente, temos nos encontrado, pensando a nossa formação desenvolvida em diferentes contextos, atividades e situações. Desde o ano de 2000, com os Encontros de Investigação na Escola, promovidos pela RIE especialmente no Rio Grande do Sul, temos estudado e nos encontrado para discutir nossa formação a partir de escritas de nossas salas de aula. A partir de 2012 fomos incentivados a inventar um processo mais local e continuado e o denominamos de Cirandar: rodas de investigação desde a escola. E gostamos tanto do que temos inventado que desde então temos dado continuidade a este modo de compreender a nossa formação. Aqui na FURG nos reunimos semanalmente às quintas-feiras pela manhã para pensar e organizar o Cirandar. Temos dialogado por cartas e narrativas de salas de aula. A ideia é de uma rede de formação acadêmico-profissional on-line.

Este ano temos novidade. Temos participantes de outros pagos também conosco. Os professores de longe participam conosco e os encontros presenciais organizam em seus espaços. Temos grupos em Bagé, Uruguaiana, Caçapava, Iturama, Sinope e até mesmo tem Manágua, na Nicarágua, lembrando de alguns parceiros queridos apenas. E esta foi uma decisão tomada no encaminhamento do XV Encontro de Investigação na Escola, realizado nestes 06 e 07 de julho, em Porto Alegre na UFRGS. O próximo daqui a dois anos será na FURG em Santo Antonio da Patrulha com direito a mandolato e rapadura e muitos relatos de sala de aula.

Buscando me fazer entender um pouco mais, o nosso processo de formação acontece, especialmente, de modo virtual, mas temos dois encontros presenciais ao longo desta edição. Os encontros serão aos sábados por conta de nossas aulas! Também é preciso dizer que o processo é construído por nós mesmos! E isso aconteceu assim: Em 2016 decidimos no encontro presencial, ou nos demos conta, que o Cirandar é um processo de formação auto-organizado, isto é, participar não é exigência a não ser do sujeito que se inscreve em participar. Não é da SMED, nem da CRE, nem da FURG, nem de um PPG, menos ainda do MEC e sim de um grupo de professores que se entende em formação pela escrita narrativa da sala de aula e sua compreensão. Naquela reunião decidimos que no ano seguinte cada um de nós escolheria um tema a estudar e investigar. Por exemplo, surgiram na reunião final destacamos políticas públicas, avaliação, inclusão, diversidade como temas que o grupo considerou importante. Houve mais temas, mas lembro desses. Não um tema único a todos mas um tema de escolha pessoal, que nos instiga a partir da sala de aula e atividade que resolvemos relatar a estudar. Mas vou retornar a ideia dos temas mais adiante.

O curso tem alguns pressupostos teóricos importantes, que é bom apresentar de início:

- a) A aula de um professor é uma produção efetiva para se pensar a formação;
- b) A escrita desta sala de aula permite torná-la pública e foco de atenção coletiva;
- c) Escrever, como artefato cultural, nos desenvolve e por isso, se escrevemos, nos desenvolvemos e aprendemos sobre nossa sala de aula;
- d) A aprendizagem precisa ser dialógica e para tanto coletiva;

Esses pressupostos estarão conosco neste processo de registro do que fazemos e sobre como nos tornamos professores. Assim, reforço que um dos requisitos do processo, como alguns já sabem, é escrever em um diário de campo que nos acompanha durante o curso, e que será entregue lá no nosso encontro final em março de 2019, encontro obrigatório, num sábado, em dois turnos, contendo este diário as escritas sobre a experiência docente escolhida para contar e outras escritas que serão solicitadas.

Irei escrever a vocês cartas de orientação a cada etapa do processo.

A primeira orientação é a de escolha do diário de campo. Desde agora, então, o caderno precisa ser escolhido com carinho e atenção. Caderno pequeno que nos acompanhe na sala de aula que está em investigação para ser narrada, capa dura, mas não minúsculo, nem que solte folha, nem um rearranjo de folhas, mas um caderno que vai ser a nossa apresentação enquanto professores. Que professor não gosta de caderno?

No diário serão feitas também as escritas de estudo do tema escolhido e da sala de aula em seu desenvolvimento. Todas as escritas que forem solicitadas serão feitas no diário de campo. O diário de campo vai acompanhar cada um nos encontros presenciais e na experiência que vocês pretendem contar.

Escolhido o diário, vamos à primeira escrita. Melhor que seja num processo mais artesanal de escrita. Mas se tiver que ser digitado como esta carta, depois é só colar no caderno. E o que escrever? Aprendemos que a escrita surge de uma necessidade, então não há formatos prévios. Então, retornando agora à escrita primeira no diário, a primeira é uma escrita de apresentação de um professor que se questiona sobre algum aspecto e desafio da sala de aula que pretende melhor compreender. Então é preciso chegar a um tema e a uma sala de aula de uma experiência que quer relatar. No nosso encontro presencial de agosto, iremos discutir estes temas.

Quero ressaltar a importância da escolha do tema de estudo de cada um. Ou seja, escolher um desafio de sua sala de aula que pretende compreender melhor. E isso exige estudo, leitura, busca de teoria. A experiência é fundamental na docência, mas não pode seguir alijada da teoria. Por exemplo, no ano passado muito estudei sobre a BNCC e este estudo permitiu eu afirmar que *A BNCC É DESNECESSÁRIA E UM RETORCESSO!* Quis entendê-la melhor e a isso dediquei meu esforço de estudar argumentos a favor e contrários à BNCC. E assim cada um tem que pensar sobre o que quer entender melhor de sua sala de aula para ir à busca de diálogo e registro prático. Meu tema escolhido tem o Cirandar como foco. Será o Cirandar uma comunidade? Terei os registros empíricos durante o ano, mas preciso então saber o que é uma comunidade para pensar no Cirandar como uma comunidade ou não.

Lembro também que temos um site: [www.investigacaonaescola.furg.br](http://www.investigacaonaescola.furg.br). Lá está nossa programação. Temos também um grupo fechado no Facebook: Cirandar2018. Se quiserem, solicitem inclusão no grupo. É um modo fácil de conversa, embora aos não adeptos do Facebook, não seja obrigatório, mas tem sido um espaço de solução de dúvidas. As cartas envio pelo e-mail que vocês cadastraram no sinc e também envio as mesmas cartas pelo Facebook. Temos quase 200 inscritos. Muitos nos acompanham desde 2012. Dos que foram embora por enquanto, sentimos falta. Temos um grupo novo grande.

Vamos em frente com a escrita porque é a experiência que dá sentido à escritura. E quando escrevemos não é para transmitir o sabido e sim para transformar o que sabemos para nos libertar de algumas verdades e com isso vamos nos tornando diferentes do que éramos. Não é isso que dá sentido à educação? Retirei isso da apresentação de uma coleção da Autêntica denominada Educação: experiência e sentido cujos coordenadores são Jorge Larrosa e Walter Kohan. É isso, escrever para ter liberdade de inventar uma sala de aula a partir do que se acredita ser a escola, a sala de aula, professor e alun@. Inventar uma sala de aula que podemos defender com argumentos sustentados. Queremos pensar amorosamente na escola e na sala de aula, por isso escrevemos. Será que somos uma comunidade ou o que somos? Será que precisamos ser ou não ser alguma coisa, ou sempre somos e não somos num devir? Pretendo responder este questionamento tendo a sala de aula virtual do Cirandar campo empírico. Um abraço, MCarmo

**FIGURA 1:** Querid@s Cirandeir@s

**Fonte:** Carta enviada pela coordenadora do Cirandar. Acervo do endereço eletrônico Cirandar: rodas de investigação deste a escola <https://investigacaonaescola.furg.br/espacoonline>

A intenção, ao propor a escrita de cartas, é a de uma maior aproximação com o outro, tendo a sua mirada no diálogo, a partir do qual podemos aprender com este outro que se mostra por meio da sua disposição, da sua humildade em querer compartilhar a sua sala de aula, a autenticidade da sua experiência. Neste sentido é que a categoria do diálogo aflora fortemente, não pretendendo configurar-se apenas como uma conversa de palavras ocas, mas que ao pensar sobre e com a nossa própria experiência nos coloquemos na condição de sujeitos protagonistas da práxis, interagindo com aqueles que vivem experiências docentes singulares e nem sempre encontram alguém que acolha e valorize o seu trabalho.

### 1.1 O Cirandar<sup>2</sup>

O “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” teve sua primeira edição no ano de 2012. Dentre os relatos, predominaram os que versaram sobre as experiências de salas de aula do Ensino Médio das escolas públicas de Rio Grande/RS, Santa Vitória do Palmar/RS e Chuí/RS.

Neste ano, a maioria dos relatos dialogava com a temática do Ensino Médio, pois havia, naquele momento, um forte movimento das Políticas Públicas de Educação que reorganizavam o currículo deste nível da Educação Básica. Por, inicialmente, o Cirandar se tratar de uma formação que desse subsídio aos professores do Ensino Médio, os relatos apresentados no Cirandar contavam a experiência de professores com a disciplina de Seminário Integrado. Esta disciplina foi inserida ao currículo, por meio da legislação vigente<sup>3</sup> objetivando o desenvolvimento de uma educação que atendesse a uma formação plural e integrada.

À época, o nosso país vivia uma ampliação considerável das políticas públicas concernentes à formação inicial e continuada de professores, como a criação do PIBID, o fortalecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esta

---

<sup>2</sup>A partir deste momento retomamos a escrita na 1ª pessoa do plural.

<sup>3</sup>O estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2012, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), estabeleceu a reformulação do Ensino Médio, inserindo nas escolas uma proposta pedagógica chamada Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

ampliação potencializou a criação de redes sociais de divulgação científica, seminários, fóruns, conferências, feiras, entre outros.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) se configurou como lugar privilegiado de discussões entre professores e estudantes. A FURG participou da Rede Nacional de Formação de Professores desde o ano em que ela foi criada, em 2004, a qual teve como principal objetivo a qualificação da formação de professores e estudantes do ensino básico e público (BRASIL, 2005).

No ano de 2012, o *Cirandar: rodas de investigação desde a escola* foi concebido pela FURG como alternativa à formação de professores, com uma abordagem focada nas experiências dos docentes e conhecimento da escola, partindo destes conhecimentos para estabelecer o diálogo com a universidade. O projeto foi contemplado com os recursos do Ministério da Educação (MEC), abrangendo os municípios do Rio Grande/RS, Santa Vitória do Palmar /RS e Chuí /RS.

No intuito de engendrar e ampliar os processos de formação de professores, o Projeto, hoje, atende tanto em nível de formação em nível superior – como o caso dos estudantes de graduação em licenciaturas – como na formação continuada dos professores da Educação Básica, a partir da explicitação e visibilidade de experiências oriundas das práticas escolares.

A proposta do Projeto propicia a liberdade de expressão, compartilhando os conhecimentos construídos, em roda, na sala de aula. Nesse contexto, a roda se propõe fecunda à criatividade, ao saber que, por não ser um ato de doação ela se produz na coletividade, tornando o conhecimento da experiência genuinamente nosso.

O nome deste projeto também nos convida a colocar-nos em movimento. Galiuzzi e Schmidt (2013) nos explicam que o título emerge de três motivos inspiradores. O primeiro, advindo da cultura musical, refere-se a Villa Lobos – autor de muitas músicas e também educador –, que possuía, além da sua genialidade artística, a preocupação com a formação de professores. Dentre o vasto repertório produzido pelo músico, reconhecido internacionalmente está uma coleção de cantigas que foi intitulado *Cirandas*, o que contribuiu para a valorização da cultura brasileira.

O segundo motivo, que contribuiu para a construção do título, está o afeto à importância que as autoras encontram no significado da horizontalidade, de conhecimentos diferentes sendo colocados na roda, contrariando assim hierarquizações. Uma roda do

Cirandar é um lugar de compartilhar saberes e experiências, de conhecer o mundo que vivemos, tornando-o nosso na medida em que o conhecemos. Como forma de acolhimento e partilha o Cirandar constitui uma roda, tal como a roda de chimarrão que subsidia nossos diálogos calorosos em nossa casa, nas praças e em outros locais.

Nesse sentido, por que não usar a roda no cotidiano das salas de aula? Foi esse o terceiro motivo que inspirou a criação do título da formação: “Cirandar: rodas de investigação desde a escola”. Em 2012, ano em que se inaugura o projeto, o processo formativo é desenvolvido em dez etapas de formação (GALIAZZI e SCHMIDT, 2013). A primeira etapa refere-se à proposta de discussão da constituição desta formação junto aos professores do Ensino Médio da rede pública de Educação Básica. A coordenação do Cirandar apresentava sua proposta no próprio ambiente de trabalho dos professores – a escola. Já na segunda etapa, foi realizada uma roda de conversa apresentando o site<sup>4</sup> do projeto para os professores, para onde seriam enviados e depositados os relatos de experiência.

O terceiro momento era dedicado à escrita do relato dos professores e discussão com seus pares, de forma presencial. O quarto momento se referiu ao envio dos trabalhos à plataforma virtual, já apresentada. Chegando à quinta etapa, os participantes estavam em uma roda de Leitura Crítica, em que leriam o relato do colega para oferecer sugestões em forma de parecer. Galiazzi e Schmidt (2013) propuseram um roteiro como subsídio para a elaboração do parecer. Alguns questionamentos nele são levantados:

- a) O contexto do relato apresenta detalhamento do lugar, do tempo e com quem foi desenvolvida a atividade?
- b) As propostas de investigação e as formas como foram desenvolvidas estão expressas ao longo do texto?
- c) A atividade encontra-se descrita de forma que possa ser claramente compreendida?
- d) A análise e a discussão são coerentes com os objetivos propostos e as conclusões descritas?
- e) O relato apresenta fundamentos teóricos que alicerçam a ação desenvolvida? (GALIAZZI e SCHMIDT, 2013, p. 21).

A sexta etapa refere-se à devolução dos trabalhos enviados junto ao parecer que foi realizado na etapa anterior. Já na sétima etapa desse processo, são reescritos os relatos, a partir das contribuições recebidas na etapa anterior, com a seleção das narrativas por sala,

---

<sup>4</sup><http://www.investigacaonaescola.furg.br/index.php/component/content/article?id=64>

para a apresentação. O oitavo momento refere-se à leitura dos trabalhos que iriam compor as salas de apresentações. Tais relatos foram disponibilizados no site do evento em um momento precedente ao encontro. O nono momento refere-se ao último encontro presencial, em que foram distribuídos, em média, dez relatos por sala, com um total de dez salas para a apresentação e diálogo de suas experiências. A décima etapa se expressa na organização de um livro, a partir dos relatos expostos nesse projeto e a necessidade da escrita nos processos de formação o livro teve como título *Cirandar: rodas de investigação desde a escola* (GALIAZZI e Schmidt, 2013).

A predominância dos relatos sobre a mudança curricular no Ensino Médio demonstrou a necessidade de dialogar sobre esta temática, frente à realidade de reforma curricular. Houve, também, um esforço do Cirandar em convidar os professores ao diálogo com a universidade, tornando este espaço uma possibilidade de escuta e de qualificação do ambiente escolar.

No ano de 2013, a segunda edição do Cirandar continuou sua trajetória, com a predominância dos relatos vindos das escolas de Ensino Médio, o que demonstra ainda o legado deixado pelo Cirandar que o antecedeu. Neste ano, foram produzidos 51 relatos de experiências. Dentre estes, 44 emergiram de salas de aula do Ensino Médio Politécnico, em que eram expressas as experiências ocorridas após a inserção da disciplina de Seminário Integrado nesta modalidade de ensino. O PIBID era foco de três destes relatos e dois se referiam à experiência na graduação e Pós-Graduação. Assim como no ano de 2012, em 2014 foi publicado outro livro composto por 23 destes relatos de 2013.

Em 2014, o evento que culminou a terceira edição do Cirandar foi realizado no Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Os trabalhos produzidos pelos participantes foram distribuídos em dez salas contabilizando um total de 143 relatos. Neste ano, diferentemente dos que o antecederam, a maioria das etapas foi realizada de forma online para acolher a todos os participantes que haviam se inscrito no Projeto.

O começo desta edição do Cirandar, se deu a partir de uma disciplina de Pós-Graduação que contava com 17 alunos. No âmbito da disciplina, foi constituída uma *comunidade aprendente*, cujos objetivos e repertório comum eram compartilhados. A disciplina era orientada pelo mesmo conceito de *comunidade aprendente* que embasa o Cirandar. Em 2015, foi publicada a terceira edição do livro contendo relatos dos professores participantes do projeto. O Cirandar configura-se, portanto, como uma comunidade aprendente, que tem por objetivo a

formação de professores dialógica e problematizadora. Esta adjetivação se justifica na medida em que possibilita o compartilhar de saberes, qualificando o espaço de sala de aula, como também qualificando o espaço da universidade pelo movimento de vivência da pesquisa. Para Brandão (2005), uma comunidade aprendente se forma a partir de um objetivo comum, seu movimento é de unidade, mas reconhecendo cada individualidade. Nesse sentido, a comunidade aprendente é aquele grupo que se une para a produção solidária de seus saberes. Nas palavras do autor:

Assim é que podemos chamar cada uma dessas unidades de vida e de destinos de comunidades aprendentes. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde ao longo do que se faz com o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro e assim por diante) as pessoas estão também inter trocando saberes entre elas. Estão se ensinando e se aprendendo (BRANDÃO, 2005, p. 87).

Na disciplina de pós-graduação ministrada pelas coordenadoras do Cirandar, foram realizadas leituras reflexivas de textos selecionados entre os já publicados, as quais intentaram contribuir na compreensão dos relatos que fizeram parte das edições anteriores do Cirandar. Esta *comunidade aprendente* constituída pelos pós-graduandos, professores da Educação Básica que desenvolveram a disciplina como alunos especiais e professoras da disciplina Educação Ambiental no Ensino Formal, organizou o Cirandar 2014. Foi neste ano que emergiram os seis relatos de experiência concernentes à Alfabetização. Um destes refere-se à vivência em uma formação de professores para a Alfabetização, e cinco relatos referentes à experiência docente em salas de aula com turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais.

No ano de 2015, na quarta edição do Cirandar foram produzidos e enviados para os organizadores 113 relatos de experiências em salas de aula, englobando as cidades do Rio Grande/RS e Santa Vitória do Palmar/RS. A maioria destes relatos é oriunda de salas de aula do Ensino Médio e, em segundo lugar, de salas de aula do Ensino Fundamental - Anos Finais. A presença do PIBID, nos relatos, aconteceu de forma expressiva em relação aos anos anteriores. Dentre 113 relatos, 33 eram oriundos de experiências realizadas neste projeto de iniciação à docência, e dois de experiências oriundas da Alfabetização com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

No âmbito do PIBID, no ano de 2016, a predominância dos relatos ainda eram de professores oriundos do Ensino Médio das escolas públicas de Rio Grande. De um total de 70

relatos, 21 versavam sobre experiências das salas de aula do Ensino Médio. Não foi encontrada nenhuma narrativa correspondente a experiências oriundas de salas de aula do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, correspondente à etapa da Alfabetização. A Figura 2 mostra uma fotografia do quadro de giz de uma das rodas do Cirandar que aconteceram no evento culminante do Projeto, no ano de 2016. As palavras foram escritas pelos participantes, durante a dinâmica grupal desenvolvida no evento:



**FIGURA 2** - Quadro de giz Cirandar

**Fonte:** Acervo do endereço eletrônico Cirandar: rodas de investigação desde a escola <https://investigacaonaescola.furg.br/fotos>

Tais palavras escritas pelos professores e professoras, nos remetem a categorias que fundamentam ao processo formativo desenvolvido no Cirandar. As várias edições do projeto Cirandar têm mostrado que a formação de professores necessita emergir da escola (GALIAZZI e SCHMIDT, 2013). É necessário compreender, portanto, que, ao tratarmos de formação de professores, a escola se constitui em espaço potente para a pesquisa, um lugar de acolhimento, interação e afetividade se constituindo, assim, em uma virada formativa. Este jeito diferente de engendrar processos formativos de professores se dá no sentido de que o lugar e o movimento em que eles ocorrem se constituem a partir da escola, desde a escola. Diante desta possibilidade de escuta do fazer pedagógico dos professores, nos colocamos abertos para aprender, abertos ao movimento da transformação e da formação com os outros. Nesta tônica, pensamos ser este um dos caminhos profícuos para a formação de professores, considerando que ao viver problematizam sobre este vivido. O Cirandar se apresenta como

lugar potente para este pensar sobre e com estas dimensões, assumindo, enquanto postura política, o também escutar da escola. A esta *escuta* atenta e comprometida com a busca do *ser mais* de si e de outros, Freire (2014) nos escreve:

[...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala *com* ele (FREIRE, p. 111).

Sabemos que as categorias freireanas estão em profunda relação. Porém, compreendemos que a categoria que se apresenta de forma mais explícita neste processo de formação de professores é a do *diálogo*. É o diálogo que exige esta escuta atenta e o dizer da nossa palavra.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 140).

Desta forma, nos colocamos a refletir sobre as possibilidades que possam emergir dessa formação com foco no diálogo sobre Alfabetização, Letramento e Educação Ambiental.

## 2 ALGUNS MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA - ATÉ O LETRAMENTO

A história da Alfabetização no Brasil foi marcada pela busca de um modo universal de alfabetizar, um método que promovesse educação de qualidade. Para Brandão (1981), o "método" foi só a botina que os pesquisadores colocaram nos pés para caminhar. Essas pegadas que ficam no caminho trilhado pelos pesquisadores, muitas vezes são confundidas com a prática em si. O autor nos ajuda a problematizar tal ideia, indicando que talvez precisemos das botas para caminhar, mas não são elas que dão sentido para esta caminhada, mas sim o sujeito que pretende calçá-las.

Assim, procuramos neste capítulo intitulado recorrer à trajetória da Alfabetização, sob a premissa de compreender alguns movimentos que se deram neste campo, a partir de meados do século XIX até 1980. A data de início de nosso marco temporal refere-se ao movimento de diálogo dos métodos no Brasil, chegando até as compreensões sobre a psicogênese da escrita. Desta forma, este momento da escrita destina-se a: 1) Compreender de que forma se deu o processo alfabetizador no Brasil. 2) Tecer algumas considerações sobre a importância da ideia de método no processo da Alfabetização. 3) Destacar o movimento direcionado à necessidade de conceituação do Letramento, como produto desta história.

Encontramos, como marca profunda desta história, os métodos de Alfabetização que, embasados nos interesses hegemônicos de cada momento histórico, possibilitaram uma concepção de educação e de Alfabetização. Assim, pensamos ser importante o delineamento, mesmo que minimamente, desses momentos que marcaram e ainda marcam o processo de Alfabetização no Brasil.

A reconstituição deste trilhar da Alfabetização, segundo Mortatti está:

[...] marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a Alfabetização (MORTATTI, 2009, p. 95).

A Alfabetização, como qualquer outro processo educativo intencional, está marcada pelas concepções de mundo que a subsidiam. Sendo assim, é possível compreender que nada se produz no mundo sobre a pretensão de neutralidade. A educação, e aqui mais

especificamente, a Alfabetização, possui intencionalidades e compreensões de mundo, dos quais emerge a manutenção do *status quo* ou a transformação deste.

Desta forma, sob a perspectiva de compreender que movimentos se deram na Alfabetização, recorreremos ao passado, conforme Soares:

[...] quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro. E a aprendizagem inicial da língua escrita, no contexto escolar, se apresenta atualmente, como um grande e grave problema que, não é novo, já que temos sido reincidentes em nosso fracasso em alfabetizar crianças. (SOARES, 2006, p. 7).

A pesquisa de Soares (1989) aponta como principal questionamento, tanto nas salas de aula quanto nas pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, a prerrogativa de busca por um método que pudesse acabar com o analfabetismo, pois se compreendia que um bom método seria a solução para uma boa Alfabetização. Desta forma, vários métodos de Alfabetização, que foram pensados e produzidos tinham a pretensão de ser o novo, anunciando a solução para uma educação melhor, e geralmente desconsiderando os outros métodos que o antecederam.

Mortatti (2009) nos ajuda a compreender os períodos de disputas entre os métodos de Alfabetização desde o séc. XIX e, conseqüentemente, de disputas de ideais de sociedade e de ser humano. Didaticamente, a autora divide estes períodos da história da Alfabetização no Brasil em quatro momentos.

No primeiro período destacado pela autora, compreendido entre 1876 e 1890, o Brasil ainda era um país Imperial, contando com a disputa predominante entre o método de palavrção e os métodos sintéticos (MORTATTI, 2009; FRADE, 2014). O método da palavrção, segundo Frade (2007), tem Comenius<sup>5</sup> como seu principal precursor. A palavrção, como o próprio nome já nos dá indícios de seu significado, refere-se ao ensino e aprendizado da leitura e escrita pela palavra, unidades de sentido, diferentemente dos métodos silábicos que possuíam enquanto enfoque o ensino da sílaba.

Através deste método é realizada, geralmente, uma apresentação da grafia das palavras com o objetivo de que a criança possa memorizá-las, pois se acreditava que esta era uma

<sup>5</sup> Precursor da didática Magna, que tinha como premissa ensinar tudo a todos. Um dos capítulos do livro *Didática Magna* (1632) intitula-se “Como se deve ensinar e aprender com segurança, para que seja impossível não obter bons resultados”, compreende que o ensino deva ir do ponto mais “simples” ao mais “complexo”, do concreto ao abstrato (ARANHA, 1996).

forma “natural” do ser humano aprender. Entretanto, os métodos sintéticos cabendo nele o método alfabético, fônico e silábico, são nomeados hoje enquanto métodos tradicionais, em que há a prioridade da menor estrutura das palavras. Esta ideia de método tradicional compreende tanto a decoração oral das letras à palavra, como no método alfabético ou de soletração – como também é chamado –, quanto o método fônico, em que primeiro se faz a relação com os sons das letras até a palavra, ou também o método silábico, que vai das sílabas à palavra.

O segundo momento, compreendido entre os anos de 1880 e a década de 1920 é delineado pela disputa de espaço no cenário da Alfabetização entre o método analítico e os métodos sintéticos, com a premissa de um método inovador e questionador dos “antigos métodos”. O método analítico se constitui a partir da reforma “Sampaio Dória”<sup>6</sup>, no estado de São Paulo, se institucionalizando e expandindo para outros estados do país. Este método possui, enquanto caminho metodológico, um percurso que vai da totalidade das frases ou palavras até as partes deste todo, as letras de cada palavra. Ainda que diversas sejam as interpretações deste método, seu ponto congruente era a concepção de criança que estava emergindo a partir de uma leitura biopsicossociológica, onde a criança era entendida enquanto um ser que aprende de maneira sincrética, ou seja, de maneira integral. Por este motivo, primeiro ela teria que ir da totalidade do texto à unidade da palavra (MORTATTI, 2006).

O terceiro momento abarca o debate entre os métodos analíticos e sintéticos versus os testes de ABC, sendo compreendido no período entre 1920 e 1970. Inicia-se com este método, a resistência dos professores frente ao método analítico, por acreditarem que eles não eram suficientes à prática educativa. Estes afirmavam que os “antigos métodos” proporcionariam resultados lentos. Assim, o movimento desenvolvido, neste período, foi de busca de novos métodos para atender a estas demandas. Não queremos dizer com isso que se extinguiram os defensores dos métodos tradicionais, no entanto, ainda que estes continuassem defendendo estes métodos, o que se seguiu foi um cenário com defesas de um ecletismo metodológico. Este ecletismo foi resultado do teste ABC, utilizado para verificação da maturidade da criança

---

<sup>6</sup> A Reforma Sampaio Dória tinha dentre seus objetivos a erradicação do analfabetismo presente no estado de São Paulo, por meio da expansão do ensino primário, a reforma se configurou em um projeto nacionalista tanto aos brasileiros quanto imigrantes através do ensino da língua vernácula, a escola com um papel restaurador da vida nacional (HONORATO, 2017).

para aprender, tendo o objetivo de classificar o alfabetizando levando a Alfabetização a um patamar de racionalização (MORTATTI, 2006).

A marca mais profunda dos testes ABC foram a classificação ainda mais explícita, há assim um teste que determinava se a criança iria aprender ou não. Como Manoel Bergström Lourenço Filho (2008) nos conta:

A fecunda concepção viria fornecer à psicologia experimental instrumento muito mais delicado e preciso para suas indagações. Viria permitir diagnóstico por avaliação precoce, coisa que a noção de idade escolar não poderia, por definição, estabelecer. Em outros termos: a idade escolar só pode ser determinada depois que a criança tenha cursado a escola durante um ou dois anos. Os testes permitem classificação para diagnóstico e prognóstico, logo depois de aplicados. Experimentador perito poderá afirmar se a criança acompanhará a grande média das crianças de sua idade, ou se estará abaixo ou acima dela, isto é, se poderá ser considerada normal, infranormal ou supernormal (LOURENÇO FILHO, 2008, p.55).

Compreendemos que há um movimento de psicologização da Alfabetização, movimento este que estava permeando a Educação escolar como um todo. Alguns teóricos nos ajudam a compreender tal momento histórico com fortes influências da Modernidade, que se inicia na Europa com o Iluminismo no século XVIII e incide e influencia a América. Uma era motivada pela desconstrução do poder religioso na cotidianidade e ciência, o que culminou em novas formas de entender o mundo e conseqüentemente a própria razão. O ser humano é colocado como centro de todo o mundo, tudo pode ser medido e quantificável pela matemática.

O quarto e último momento que Mortatti (2009) nos apresenta se encontra entre os anos de 1980 e 1994, este último ano em que a pesquisa da autora foi desenvolvida. Este período refere-se à disputa entre os métodos tradicionais, os testes de ABC e a perspectiva construtivista.

O construtivismo ganha respaldo na Alfabetização, quando Emília Ferreiro (1999) parte dessas duas dimensões da Alfabetização para nos mostrar outro olhar sobre este processo. Agora a ênfase do processo não estava mais na busca da resposta: Como ensinar? Mas sim, no sentido de responder: Como a criança aprende? A dimensão do ensino foi diminuída em detrimento da aprendizagem. Houve aqui, segundo Mortatti (2009), não um novo método, mas sim uma “revolução conceitual”.

A palavra *método* colocada tão em voga para as discussões sobre a Alfabetização, como pudemos perceber no desenvolvido até aqui, é colocada sob questionamento a partir dos estudos da psicogênese, que apresentam a ideia central de que, se há outras formas do aluno aprender, precisa haver outras formas de ensinar.

A psicogênese traz uma concepção de aprendizado da criança, até então diferente do que estava sendo proposto nas discussões sobre a Alfabetização. A criança, nesta perspectiva, é compreendida como indivíduo que já possui vivências e conhecimentos, e que assim se insere nesse processo como também produtora das situações que a constituem. Conforme Ferreiro e Teberosky (1989):

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que isto quer dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 26).

Sob um cenário de mudanças e discussões concernentes à Alfabetização no Brasil, na década de 1980 emerge o termo Letramento. Segundo Kleiman (1991), a justificativa do termo encontra-se na necessidade de caracterizar outro fenômeno que acontecia antes mesmo do ensino sistemático da leitura e da escrita e se estendia por toda a vida.

Conforme Kleiman:

O conceito de Letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a Alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (1991, p. 15-16).

Por vezes esta concepção de Letramento nos leva a pensar na mera adaptação do ser humano a estas formas de escrita. Enquanto alicerce desta justificativa de Letramento, está o atendimento às necessidades de um mundo que mercantiliza o ser humano, e que propõe uma Alfabetização meramente instrumental que desconsidera os saberes que podem emergir do vivido. Conforme estabelece Mészáros, sob a tônica de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também

gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

O termo Letramento pode ser encontrado nos documentos referentes às políticas públicas brasileiras, a partir dos anos 2000. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) estipulam que o Letramento precisa estar em profunda relação com a Alfabetização, principalmente, mas não de forma exclusiva a esta etapa da Educação Escolar. O documento também nos mostra a necessidade e a possibilidade de outros Letramentos, tais como: “adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer” (BRASIL, 2013).

É importante ressaltar que o documento compila temáticas que foram negligenciadas na história da Educação, tais como a Educação do Campo, a Educação Prisional, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a Educação Especial e a Educação Ambiental. Sabemos que a sua presença nas orientações destas políticas públicas não garantem a sua efetivação no cotidiano escolar, mas significam seu reconhecimento da necessidade de discussão nas escolas.

Pertuzzati (2017) nos apresenta uma análise das Políticas Públicas concernentes ao processo de Alfabetização e Letramento no Brasil. Nos alerta sobre a importância da Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996, fruto de rupturas e disputas, pretendendo regulamentar a educação formal quanto a sua organização referente às suas modalidades de ensino e recursos financeiros. O texto não faz menção direta à Alfabetização ou ao Letramento, não obstante, timidamente apontam a leitura e a escrita como necessárias, questões postas na seção III no que tange ao Ensino Fundamental, em seu artigo primeiro, onde consta: “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

Em 2006, a Lei de Diretrizes e Bases passou por reformulações que incidiram de forma significativa na Alfabetização como também nas discussões sobre o Letramento, pois o Ensino Fundamental que antes era realizado em, no mínimo oito anos, passaria a ser desenvolvido em nove anos. A justificativa para esta alteração se deu em razão do

entendimento de que ao antecipar o acesso das crianças à cultura escolar elas podem apresentar um melhor desempenho com relação às crianças ingressantes de sete anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica reforçam esta lei 11.274/2006 e ainda permite ampliar as discussões sobre esta reformulação:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos.

Este excerto nos possibilita compreender algumas mudanças no processo de Alfabetização, considerando-se que a partir de 2010 se tornaria obrigatório o Ciclo de Alfabetização proposto nos primeiros três anos do Ensino Fundamental. Tal alteração não se configurava como um mero alargamento da “pré-escola” como também não significava que o primeiro ano do Ensino Fundamental seria estendido em três anos. Estas foram algumas compreensões errôneas que a implementação deste Ciclo teve. Tais compreensões se deram por falta de debate político, o que ocasionou em uma série de interpretações que reverberam na realidade escolar. Como nos conta Arelaro; Jacomini; Klein (2011):

Os depoimentos mostraram a quase ausência de espaços de discussão para debaterem e opinarem sobre o ensino fundamental de nove anos. Verificou-se, também, que houve pouca orientação aos professores para a implementação dessa política, o que pode levar a uma “pedagogia do fato consumado” que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos de 6 anos. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38-39).

Como motivo mobilizador de tais mudanças podemos ressaltar a modificação de compreensões sobre o processo de Alfabetizar, reconhecendo que este precisa estar articulado ao processo de Letramento e desta forma pode demandar um tempo maior que aquele proposto para um ano letivo. Nesse sentido, precisamos pensar em uma educação que, no diálogo, possibilite a problematização de tais questões, caminhando em direção a uma Alfabetização que propicie um olhar para além da janela, a ponto de reconhecer os Letramentos que possam emergir da realidade negligenciada. Desta forma, Buzato (2007) conceitua Letramento como:

[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes e cujos efeitos e consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como formas de inclusão reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis. (BUZATO, 2007, p.153-154).

O autor ainda potencializa uma discussão acerca dos tipos de Letramento, e sua não neutralidade frente às intenções de dada sociedade. Este alega ainda que há a legitimação de um Letramento em detrimento de outros Letramentos marginalizados, como, por exemplo, a duplicidade de valorização entre a oralidade e escrita privilegiada nas escolas, igrejas e na advocacia, e a dos Letramentos presentes em organizações sociais, em que a oralidade e a escrita emergem no cotidiano, o que, por vezes, é negado pelas escolas. Essa compreensão também corrobora a necessidade de pensarmos nestes múltiplos Letramentos.

Como forma de superação dessa dicotomia entre conhecimentos que emergem da realidade e conhecimentos que emergem da cultura privilegiada, Rojo (2009) propõe um necessário diálogo multicultural na escola, na medida em que nela não estejam presentes apenas a cultura valorizada, mas também o saber popular, de forma que se problematizem as relações de poder existentes entre uma e outra.

Na tentativa de compreendermos o mundo na criticidade necessária, é imperativo termos uma visão de mundo que nos coloca também como sujeitos de nosso *que fazer* e não enquanto meros espectadores deste. Uma educação baseada em instrumentalização dos seres

humanos não é aberta à novidade e aos conhecimentos que os estudantes trazem. Por isso, este lugar de mera doação de saberes não se configura como lugar de aprendizagem. Em acordo com Bakthin (1992):

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade das informações, indicações, regras, modelos etc. - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como internamente persuasiva (BAKTHIN, 1992, p.142).

Ainda pensando nas possibilidades de Letramentos como potentes ferramentas para se refletir indo além das práticas legitimadas ou privilegiadas, Tfouni (2001) nos apresenta o Letramento como um processo *continuum*, que antecede, transcende e independe da escolarização.

Institucionalmente, no Brasil, o termo Letramento aparece somente em 2007, na política de regulamentação, no documento: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de idade. O documento orienta a prática pedagógica de professoras no que tange à organização de tempos e espaços de salas de aula dos Anos Iniciais. Contém um texto intitulado “Letramento e Alfabetização: Pensando a prática Pedagógica” no qual apresenta o Letramento relacionado ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos (BRASIL, 2007).

Considerando o Letramento como sendo um construto de dada organização social, é possível entendê-lo como um processo histórico que precisa ser interpretado em seu contexto. Por isso, a autora Tfouni (2001) nos aponta a possibilidade e a necessidade da pluralidade da palavra Letramento. Conforme a autora:

Sendo o letramento, segundo esta concepção, um processo, no qual está encaixado outro (a alfabetização), é preciso considerar nele uma heterogeneidade, visto que as condições de produção onde os discursos escritos são produzidos e lidos passam a ocupar lugar proeminente, assim como os efeitos de sentido que produzem. Assim, afirmo que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. (TFOUNI, 2001, p. 79).

O Letramento propõe uma leitura de mundo que vai além da mera codificação das palavras como colocado no histórico dos métodos de Alfabetização. A Psicogênese na Alfabetização colabora para o reconhecimento e emergência do Letramento, haja vista a necessidade de compreender o já construído pelo aluno ou aluna, para então permitir o questionar e a formulação de hipóteses, aspectos negados nos métodos tradicionais de ensino.

Todas estas discussões concernentes à Alfabetização e Letramento, nos direcionam a pensar sobre outra discussão colocada ao campo da Educação de forma ampla: a necessidade de pensar sobre a sistematização destes conhecimentos na escola, ou seja, as formas de organização do currículo, que como não poderia ser diferente de outras produções da sociedade, também carregam as marcas do seu tempo e espaço. Desta forma, esta concepção não se desenvolve como um lugar de consenso ou homogeneidade.

Como já afirmado anteriormente, a história da Alfabetização é profundamente marcada pela busca da resposta à pergunta: Como se ensina? Entendemos que houve uma negligência histórica a outra fundamental questão deste processo: De que forma se aprende? E, para além destas, emerge uma terceira pergunta: Em que lugar e tempo este processo está situado e sendo produzido pelos sujeitos envolvidos? Uma tentativa de resposta que não leve em consideração estas demandas dificilmente propiciará um diálogo profícuo ao avanço destes debates.

Nesse sentido, não podemos ser ingênuos e pensar que basta também a mudança destes dispositivos (métodos) para a melhoria do currículo. Pensar neste sentido seria retrocedermos e ainda reproduzirmos o movimento de ensino tradicional que foi realizado até aqui. Desta forma, muito mais que ambientalizar o currículo é necessário oportunizar um ambiente que potencialize tais discussões junto das pessoas que vivem este currículo. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2009) nos convida a pensar:

O currículo é feito de sujeitos concretos, marcados, portanto, por seus tempos de vida, identidades e trajetórias, gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião, cultura. Uma Proposta Curricular, seja dos órgãos dirigentes ou da própria escola, é sempre um elemento inspirador, provocador, orientador; mas não garante por si (não tem como garantir) a realização. Para sua concretização há sempre a necessidade de mediação humana qualificada. (VASCONCELLOS, 2009, p.43).

Vasconcellos (2009) também nos ajuda a refletir e compreender que a questão dos métodos não se pauta na negação destes para que então se possa pensar o currículo. Mas sim, aponta no sentido da negação do isolamento do método frente às demandas cotidianas colocadas pela vida. Desta forma, o autor reconhece a necessidade de se pensar um currículo que reverbere nas ações no e com o mundo, tendo os sujeitos como centro deste processo de aprender. Isto não significa, por sua vez, condizer com os pressupostos quase que espontaneístas, mas sim apresentar um currículo que assuma as identidades de todos os sujeitos envolvidos, que constroem e são construídos por este currículo.

Estas dúvidas apresentadas em torno da questão dos métodos de Alfabetização ainda nos provocam um estado de latência e confusão. Conforme Soares (2018) um método significa “[...] um conjunto de procedimentos que fundamentados em teorias e princípios orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina Alfabetização” (SOARES, 2018, p. 16). A autora reconhece que a busca por um método sempre esteve em latência no Brasil, com maior intensidade nas últimas décadas do século XIX, porém com a chegada da psicogênese ao campo da Alfabetização, isto ficou em suspenso. Iniciou-se, assim, a busca pela desmetodização do ensino da leitura e escrita, recorrente nas interpretações feitas a partir do construtivismo.

Nos anos que se seguiram, a partir de 1980, havia certa unanimidade frente à necessidade das educadoras de se reconhecerem como professoras alfabetizadoras construtivistas. Esta concepção ainda foi bastante presente também nas Políticas Públicas de Educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Este documento reconhece algumas distorções realizadas por professores em relação à interpretação do construtivismo e da psicogênese da língua escrita, os quais podem ser considerados quase como um modismo, o que significa que a ideia do construtivismo foi reproduzida sem reflexão sobre seus fundamentos. Nesse sentido:

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a 33 uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola

que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender. (BRASIL, 1997, p. 32-33).

Porém, mesmo a incorporação do construtivismo, nas Políticas Públicas da Educação, não foi suficiente para a melhoria dos processos alfabetizadores na Educação. Soares (2018) aponta também que as provas externas apontaram estas deficiências neste período. Desta forma, encontra-se também a necessidade de pensar o que ensinar.

Acompanhamos, então, um movimento histórico de profunda metodização – conforme já descrito – e, a partir da inserção da psicogênese na Alfabetização, o processo de desenvolvimento de uma concepção diversa, a de desmetodização, como nos colocam os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999):

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção do conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer; passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.31).

Ainda concernente a estas discussões sobre o método:

Nenhuma aprendizagem conhece o ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O desenvolvimento cognitivo seria desta forma, um resultado da própria atividade do sujeito. Diferentemente do que ocorria nos métodos analíticos e sintéticos, na teoria construtivista é alterada também a centralidade do processo de Alfabetização. Para Soares (2018), até a década de 1980, os métodos analíticos e sintéticos tinham como objeto a leitura, o ensino do ler. O escrever ficava limitado ao ditado e à escrita de palavras, às quais, as crianças já sabiam sua estrutura, esta como decorrência quase que natural da leitura.

Por outro modo, o construtivismo traz a escrita com certa primazia, onde a criança formula hipóteses sobre o escrever, pensa e recria, ou, nos termos de Ferreiro (1999), uma escrita espontânea ou inventada. Isto não significa uma invenção dos códigos da língua portuguesa, mas um repensar sobre estes, criando hipóteses de como a palavra pode ser escrita.

Através destes objetos da Alfabetização estão implícitas algumas facetas que, segundo Soares (2018) a constituem. Estas facetas podem aparecer de forma articulada, porém, em alguns momentos, pode haver prevalência de uma em detrimento de outras. São elas: a faceta linguística; a faceta interativa; e a faceta sociocultural.

A faceta Linguística, por corresponder à “[...] representação visual da cadeia da fala” (SOARES, 2018, p. 28) se aproxima dos preceitos dos métodos analíticos e sintéticos. Enquanto a faceta Interativa refere-se à compreensão de que a língua escrita se estabelece como forma de comunicação entre as pessoas. A esta concepção se atrela o construtivismo. A faceta Sociocultural seria, por sua vez, “[...] os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2018, p. 29), se instituindo como apoio às concepções de Alfabetização que consideram o Letramento como objeto deste processo.

Pretendemos até este momento, tentar mostrar algumas das discussões realizadas no âmbito dos processos de Alfabetização. Percebemos que, enquanto campo de disputa houve priorização de alguns métodos frente a outros, dado o momento histórico em que cada processo se desenvolvia e os discursos oriundos da sociedade, nestes momentos. A palavra método ainda nos soa como envolta por questionamentos. Porém, por meio dos estudos aqui desenvolvidos, podemos, sim, questionar uma certeza que perpassou por décadas a área da Educação: a de que um bom método daria conta de uma educação crítica que promovesse a produção de conhecimento sobre e com a realidade, e a autonomia. Dessa forma, nesta história referente aos processos alfabetizadores, o aparecimento do termo Letramento reflete a transformação dos pressupostos de educação.

Nesta tônica, a multiplicidade de compreensões e intencionalidades sobre o termo de Alfabetização e Letramento, nesse movimento da história tem sido campo de muitas disputas. No ano de 2017, uma base para a educação é homologada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pertuzatti (2017) considera que foi um dos documentos que mais se preocuparam em discutir a Alfabetização e Letramento, porém não apresentam uma

concepção organizada de cada processo. A preocupação do documento, no que tange a esses dois processos, não reconhece a necessidade de construção da criticidade e reflexão frente à realidade. Primazia sobre as competências que devem ser alcançadas por este aluno, a “mecanização” da Alfabetização fica mais explícita quando oferecem a profunda prioridade na relação grafema e fonema; tais prerrogativas se distanciam de uma educação que pretenda a compreensão do mundo, e formação de um sujeito crítico. Dentre as questões de maiores repercussões e discussões está a duração do Ciclo de Alfabetização que era desenvolvido, anteriormente, em três anos. Na BNCC, depreende-se que o processo de Alfabetização poderia acontecer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental; desta forma, a organização do texto aponta, em quadros específicos, as competências a serem alcançados em cada ano desta etapa da educação. A compreensão para Alfabetização fica ainda mais explícita no seguinte trecho:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 88).

É reconhecido, no documento, o termo Letramento atrelado ao uso de “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc.” (BRASIL, 2017, p. 67). Dentre estes que estão presentes na escrita do texto, o de maior visibilidade é o *Letramento Digital* entendido como habilidade de manuseio de ferramentas, como a produção de vídeo ou capacidade de compreender “gif” e “memes”, não explicitando o caráter crítico frente a estes meios.

Nesse movimento, compreendemos que o documento nos convida a voltar na história da Alfabetização demarcando seu caráter de mera instrumentação, desconsiderando os usos sociais da linguagem frente à necessidade de transformação das coisas e do mundo.

## 2.1 Outros lugares da Alfabetização: a experiência de Paulo Freire em Angicos

Um lugar é sempre um espaço tomado de histórias, práticas, reflexões, de memória, enfim, de experiência. Um lugar se diferencia de espaço, pela significação humana que atribuímos a ele. Desta forma Grun (2008), nos conta sobre a necessidade de tornarmos o espaço como lugar, repleto de significados. A história da Educação de Jovens Adultos se apresenta como um dos Lugares para pensarmos o Letramento Ambiental a partir de Freire.

Até aqui intentamos mostrar alguns caminhos que a Alfabetização tomou no Brasil, e a chegada da palavra Letramento significou a amplitude desse processo, considerando que a Alfabetização não seria a mera codificação/decodificação das palavras, mas sim um aprendizado da língua intimamente relacionada aos usos sociais dela. Assim percebemos que alguns lugares da Alfabetização, na história educacional brasileira, foram marcados pela verticalização do ensinar; negou-se a compreensão da realidade que estava presente, no sentido de não permitir a expressão do que acontece com os sujeitos envolvidos neste processo, tendo sido suas vozes silenciadas.

Apontamos aqui alguns movimentos da Educação Popular no que tange à Alfabetização, ou seja, algumas formas de resistência que aconteceram no Brasil explicitando a experiência ocorrida entre 1962 e 1963, em Angicos, município do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire desenvolveu um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores”. “Conceito antropológico de cultura” foi o tema da primeira aula desta formação que tornou-se conhecida como “Quarenta horas de Angicos”.

Brandão (2001), nos mostra algumas das tentativas na metade final do século XIX, do que poderíamos dizer que se tratava de vestígios de uma Educação Popular, que pretendia diminuir a distância entre as classes populares e o conhecimento que almejava, de forma mínima, a construção de uma cidadania das gentes. Um destes primeiros movimentos foi a iniciativa do Clube dos Abolicionistas, pelo Brasil, que ministraram um curso de Alfabetização para escravos e filhos de escravos nascidos após a lei do ventre livre. Outro movimento da Educação Popular que Brandão (2001) nos ajuda a conhecer é a formação de Associações, coletivos que foram decisivos no que tange à articulação do povo. Tais movimentos ocorreram na transição do período Imperial à República que pretendia a

construção de uma identidade do povo trabalhador imigrante que chegava ao Brasil após a abolição do povo negro. Segundo Brandão “[...] Apesar das ideias serem conflitantes e contraditórias as associações de caráter mutualista e assistencialista e de lazer tiveram papel fundamental no processo de descoberta da organização na tentativa de diminuir as desigualdades sociais” (BRANDÃO, 2001, p. 46).

Em Rio Grande, município localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul, em 1890 a União Operária Riograndina emerge sob a tentativa de auxílio aos trabalhadores para que se preparassem para o mundo do trabalho. Este apoio pautava-se no fomento de cursos, como o ensino das primeiras letras e também de música, escrituração mercantil. Alguns deles, ofertados à noite, tinham como proposta a melhoria da vida do trabalhador, tendo sido subsidiados pelas associações que vinham se formando nesta década.

Com este impulso das Associações, a classe trabalhadora também conquistou um maior poder de organização, o que motivou também a criação das chamadas Escolas Livres e Centro de Estudos que tiveram como horizonte alguns princípios anarquistas, os quais pretendiam criar relações menos hierárquicas, e mais coletivas. Disponham de conteúdos como a música, teatro e a literatura. Tais saberes intentaram tecer um diálogo entre saber populares e científicos. Os encontros, nessas escolas, também serviam como lugar de conhecer os direitos do trabalhador (BRANDÃO, 2001).

Podemos perceber, a partir do pensamento de Brandão (2001), que tal arqueologia nos permite encontrar seus vestígios na história mais atual da Educação sob o esforço de reconhecimento dos saberes populares, de esforço de reconhecimento de cidadania, a reconstituição da solidariedade e da coletividade. Pensar sobre tais questões nos faz encontrar um Letramento que nos obriga a refletir no e com o ambiente, reconhecendo a não neutralidade destas práticas.

Dentre as transformações que o mundo sofreu e que interpelam a educação brasileira, contemporaneamente, salientamos o ano de 1930, momento em que emergia a Revolução Industrial e a necessidade de mão-de-obra “qualificada”. Surgiram os primeiros interesses com a Alfabetização de Jovens e Adultos, onde se teve investimentos destinados a esta formação, tendo sido nesta ocasião inaugurado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP (BRANDÃO, 2001). Momento muito fecundo no que tange às discussões principalmente no campo da Educação, em 1931, formam-se as secretarias de Educação do

Estado, o que repercutiu até mesmo na concepção de formação do Estado, tendo sido alterado o termo “instrução” para “educação”, sob a justificativa de que o termo “educação” é um termo mais amplo, potencializando a compreensão de que o ser humano demanda uma formação integral e não meramente instrumental.

Sob esforço de criar uma política nacional da Educação, que expressasse as transformações de compreensões de Educação que o Brasil estava vivendo é redigido o documento intitulado: *A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova* que pretendia firmar compromisso de uma educação laica, gratuita e de responsabilidade do estado (PILETTI e PILETTI, 2012) documento que mostrou controvérsias advindas principalmente da igreja católica na representatividade do padre Leonel Franca já que o documento propunha uma Educação laica, o que reivindicava uma Educação independente dos preceitos religiosos.

Dentre os marcos da Educação, e aqui especificamente em Educação Popular, tangenciando de forma direta as políticas públicas e programas para a Alfabetização de Jovens e Adultos, destacamos a criação do Serviço de Educação de Adultos, no ano de 1947. Este serviço, que teve à frente o professor Lourenço Filho, pretendeu trazer uma maior visibilidade e força a esta modalidade da Educação (BRANDÃO, 2001), reivindicação já disposta na Constituição de 1934, onde estava colocada a necessidade e direito de acesso de todas e todos ao ensino primário: “Art 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (BRASIL, 1934).

O final da década de 60 é palco de alguns fatos importantes para pensarmos os processos Alfabetizadores no Brasil. Elencamos, dentre eles, como exemplo, o Movimento Eclesial de Base - MBE, criado em 1961, e inicia, neste mesmo ano, o Movimento de Cultura Popular do Recife. Nesta gama de surgimento de novos caminhos à Alfabetização de Jovens e Adultos, podemos encontrar “As 40 horas de Angicos” como ficou conhecida e também o Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBREAL, inaugurado no ano de 1968. Sabendo que as políticas e concepções de educação e de alfabetização se encontram dentro de disputas de interesses políticos, econômicos e ideológicos, podemos compreender o incremento e ampliação da educação de jovens e adultos nesta época. O foco estava no fator econômico à

educação instrumental era considerada um ponto importante a ser considerado para que este desenvolvimento pudesse acontecer. Na década de 60, a UNESCO propõe um conceito de alfabetização e que foi bem acolhido em inúmeros países, considerando a alfabetização, nas palavras de Beisiegel em sua análise sobre as políticas públicas da alfabetização de jovens e adultos:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para a sua melhoria e do grupo [...]. (BEISIEGEL, 1974, p.83).

É construída uma atmosfera em uma compreensão da alfabetização como necessidade da economia brasileira. Sabemos que esta compreensão de alfabetização, baseada na instrumentalidade e mera codificação/decodificação dos códigos, limitam as potencialidades do ser humano, entretanto foi esta concepção que impulsionou os investimentos nesta etapa da escolaridade, tendo sido criados programas que pretendessem atender a esta demanda.

Mesmo com tais pressupostos, as proposições teóricas de Paulo Freire são incorporadas a estes movimentos, o que significa uma Alfabetização Política, considerando como ponto de partida a realidade do aluno. Sob estas pretensas encontramos a necessidade de explicitar, conhecer a experiência de Paulo Freire em Angicos, que pretendeu ouvir a palavra do Oprimido, para então promover este processo de Alfabetização. Neste caminho, pensamos que esta experiência pode nos ajudar a pensar sobre o sentido do Letramento que se pretenda Ambiental, a partir das suas conexões com o mundo, potencializando a busca pela ontologia do ser humano. Passamos, então, a relatar a experiência de Freire em Angicos, pequeno município do estado do Rio Grande do Norte. Angicos apresentava em 1963, um dos maiores índices de analfabetismo no país o que foi um dos motivos para a cidade sediar a formação chamada “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” que ficou conhecida como “As 40 horas de Angicos”. Tal denominação foi motivada em razão da organização do tempo; o programa pretendia alfabetizar um trabalhador ou trabalhadora em 40 horas. O programa aconteceu no governo de Aluísio Alves, governador do Estado na época, tendo o educador Paulo Freire à frente deste processo.

O programa baseava-se no pressuposto de que o processo de Alfabetização necessitava de uma visão de sociedade e de ensinar-aprender outra, frente à tradicionalidade que a Alfabetização estava ocorrendo e sendo construída. Pesquisadores como Brandão (2001) compreendem que a originalidade de Freire está na intencionalidade de escutar a realidade e fazer disso o fio condutor da Alfabetização.

Nesse sentido, Brandão (2001) explicita alguns dos pilares freireanos que pautaram o programa. Segundo o autor, no esforço de recuperar as vozes silenciadas pela história, ele nos relata sobre os primeiros passos desta experiência:

Elas retornaram à ideia antiga, tantas vezes silenciada, de que educar é fazer perguntas. De que ensinar é criar pessoas em que a inteligência venha a ser medida, mais pelas dúvidas mal formuladas, do que pelas certezas bem repetidas. De que aprender é construir um saber pessoal e solidário, através do diálogo entre iguais sociais culturalmente diferenciados. Elas começaram a suspeitar que um conhecimento apto é uma capacidade frágil e efêmera de criar ideias, mais do que reproduzir saberes; que se alfabetizar deve desaguar num saber ler palavras não como com quem repete sentidos consagrados, mas como quem parte deles em busca dos significados ainda desconhecidos. Ler palavras ampliando a coragem de ler-se a si mesmo; de ler criticamente os outros, a começar pelo “outro” de mim mesmo; de ler o mundo como uma obra aberta de que eu posso e devo participar e não como uma dívida do passado que me toca reconstruir e contribuir para que tudo esteja como sempre foi. (BRANDÃO, 2001, p. 35).

Podemos encontrar em Angicos uma ideia de ser humano visto não como uma mão-de-obra a ser explorada, mas como ser humano que precisa assumir seu protagonismo na história para alcançarmos as transformações que almejamos. Ainda sobre o depoimento de Calazans Fernandes que nos fala sobre a atmosfera de esperança que se formava:

Quem, de qualquer ponto do país ou do exterior, chegasse a Natal, em 1963, certamente seria contaminado pelo clima de participação e entusiasmo que dominava o Estado, contagiava o Nordeste e outras unidades do Brasil. O acontecimento gerador de tamanhas expectativas estava localizado em Angicos, centro geodésico do Rio Grande do Norte a 200 quilômetros da capital. (FERNANDES, apud LYRA, 1996, p.8).

A partir dos preceitos freireanos, é formada uma turma de 19 estudantes universitários, professores para realizarem esta formação. Segundo Sampaio, Rodrigues e Zilio (2014), a partir de entrevistas com estes coordenadores é enfatizada a categoria diálogo para discutir as 40 horas de Angicos e que permeava os Círculos de Cultura. Os Círculos de Cultura

propostos pela pedagogia freireana significam o encontro de pessoas sob a tentativa de experimentar uma educação dialógica, horizontal e libertadora (FREIRE, 1980).

A escolha por esta categoria não é feita de forma contingencial; ela também aparece e fundamenta de forma expressiva as concepções de Educação e Alfabetização que foram expressas por Freire (2011), pois segundo o Educador: “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (FREIRE, 2011, p.85).

O ano que sucede esta experiência de Paulo Freire, em Angicos, é o ano de 1964, ano em que o Brasil vivia sob o regime da Ditadura Militar. Para a ditadura militar, o ato de alfabetizar-se politicamente se tornara um ato perigoso ao regime, uma vez que propunha ir além do que os códigos de grafemas diziam. A Alfabetização que Freire construía pautava-se na leitura destes grafemas no mundo, o que fazia da palavra “tijolo”, por exemplo, a construção de uma casa chamada mudança rumo à justiça social.

Nesse movimento de quebra de concepções progressistas devido ao regime militar, as concepções de Alfabetização como qualificação de mão de obra são trazidas de forma mais intensa. Tais concepções embasadas por um modelo positivista, em que nega os saberes prévios destes alfabetizando o que conseqüentemente nega a ontologia do ser humano, desenvolvendo-se de forma integral. Há aqui como afirma Moura (1999, p. 32), um “ecletismo entre formas analíticas, sintéticas e mistas, centradas nas exposições verbalistas e autoritárias e auxiliadas por recursos didáticos transplantados de experiências com Alfabetização infantil”. A ditadura militar que se instaurou no Brasil de 1964 até o ano de 1985, não permitiu que as iniciativas progressistas que estavam sendo construídas fossem adiante, retrocedendo assim a concepção de Alfabetização como mera instrumentalização dos seres “analfabetos”.

Sabemos das constantes transformações que a Educação de Jovens Adultos vem sofrendo, mas atualmente muitas lutas estão sendo realizadas com êxito e Freire se mostra como um dos principais teóricos a contribuir na discussão. É preciso reconhecer que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2013, p.6) e assim ele nos questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a

constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2013, p.32).

A perspectiva de Educação freireana, nos apresenta um conteúdo não meramente pragmático como reacionariamente se pretende, mas um conteúdo político que constrói nos sujeitos a consciência de seres que exigem conhecer e assim sendo, exigem também a mudança necessária no mundo.

### **3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PAULO FREIRE: ANUNCIAÇÃO DE UM LETRAMENTO AMBIENTAL**

Neste capítulo, intitulado *Educação Ambiental e Paulo Freire: Anúnciação de um Letramento Ambiental*, trazemos para nossa roda de conversa, a possibilidade de diálogo entre a Educação Ambiental, um Letramento adjetivado de *Ambiental* e os escritos de Paulo Freire. Estas dimensões se apresentam, portanto, como cerne principal deste trabalho. Assim este capítulo tem por objetivo compreender: 1) Qual a identidade da Educação Ambiental? 2) Onde se encontra a natureza do ambiental no Letramento Ambiental? 3) Tecendo estas amarras, compreender a necessidade de se pensar Educação Ambiental e Letramento Ambiental, em diálogo com os escritos de Paulo Freire.

#### **3.1 Qual a identidade da Educação Ambiental?**

Como pesquisadoras do curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, consideramos que há certa dificuldade em compreender a identidade dessa área do conhecimento. Posto isso, compreendemos ser indispensável trazer a discussão sobre as identidades da Educação Ambiental para este estudo. Não há como pensar uma proposta de Letramento Ambiental sem considerar a Educação Ambiental como pressuposto básico. A emergência de uma Educação que considere o meio natural com a devida e necessária atenção, deu-se com maior predominância nos últimos cinquenta anos. O cenário do pós-segunda guerra propiciou estas discussões no âmbito internacional. Essa preocupação inspira um esforço especialmente científico, sob a tentativa, ou demanda, de orientar as populações e governos sobre os usos desenfreados dos recursos naturais. A preocupação com temática ambiental estendeu-se para vários âmbitos e acabou por fomentar a constituição de grupos ecologistas e Organizações Não Governamentais com o intuito de discutir e militar em prol dos recursos naturais/meio ambiente.

Desta preocupação com os recursos naturais emerge, então, um processo de incorporação também das temáticas sociais. Um exemplo desta assimilação de demandas sociais às discussões ambientais é a produção de Rachel Carson (1962), na década de 1960

nos Estados Unidos. Carson fez uma denúncia ao mundo sobre o uso de agrotóxicos (DDT) na produção de alimentos. Este livro fez com que os grupos ecologistas e ambientalistas, ainda recentes, se organizassem contra o uso destes agrotóxicos.

Neste movimento, a demanda foi tanto para pensar nos danos gerados pela produção capitalista – produção de alimentos em monoculturas – quanto para pensar em estratégias que pudessem reverter o problema do uso do DDT, como a possibilidade de preservação, conservação e de formação de profissionais que pudessem pensar mais diretamente as questões ambientais. Nesta tônica, surge a Educação Ambiental com a finalidade de se consolidar enquanto processo intencional educativo, no sentido de problematizar as problemáticas de cunho socioambiental, que atingem ser humano e natureza.

Assim, na década de 1960 um grupo motivado para se pensar sobre os recursos naturais e conseqüentemente sobre o consumo pela população – o grupo de Roma – se reúne, em 1968. Posteriormente, uma série de outros debates é desencadeada, como a Conferência Mundial de Meio Ambiente em Estocolmo (1972); em decorrência das propostas elaboradas na Conferência de Estocolmo, foi elaborada a Carta de Belgrado, como relatório final do encontro ocorrido em 1975, na Iugoslávia. E no ano de 1977 acontece o 1º Congresso Mundial de Educação Ambiental em Tbilisi, evidenciando, assim, a Educação Ambiental em nível planetário (REIGOTA, 2006).

Nestas grandes conferências, o plano de fundo colocado como prerrogativa essencial foi o desenvolvimento sustentável. Este viés elencado nos leva a tentar responder ao questionamento: Quais os limites de exploração dos recursos do planeta Terra, sem que estes se esgotem? Neste sentido, é produzido o livro *Limites do Crescimento* de Donella Meadows e Denis Meadowss em 1972, sendo resultado das preocupações desenvolvidas pelos membros do Clube de Roma.

Todas estas conferências tiveram como cerne de debates o desenvolvimento econômico versus a continuidade da vida no planeta, conferindo como solução para este antagonismo o Desenvolvimento Sustentável. O termo sustentabilidade é associado a várias perspectivas. A primeira atrela-se à preocupação dos recursos naturais com fins meramente econômicos; alguns pesquisadores consideram, também, que a sustentabilidade não pode basear-se na exploração de seres humanos e natureza em prol de poucos indivíduos humanos.

As considerações desenvolvidas pelo Desenvolvimento Sustentável se orientam pela inicial perspectiva de sustentabilidade, pois de acordo com Tozoni-Reis (2011):

Em nenhum momento questiona-se o modelo de desenvolvimento em si, mas suas estratégias. Assim, desenvolvimento sustentável diz respeito a uma forma de crescimento econômico das nações que levam em conta o comprometimento dos recursos naturais para as futuras gerações. A nova ordem internacional a que ele se refere seria controlar a exploração dos recursos naturais em níveis suportáveis em todo mundo. Em resumo, a proposta de desenvolvimento sustentável é de crescimento econômico com controle ambiental. E assim *a desigualdade é tratada como um desajuste a ser superado pela universalização do desenvolvimento econômico, porém com sustentabilidade.* (TOZONI-REIS, 2011, p.15, grifo nosso).

Já nas especificidades da Educação Ambiental, são muitos os esforços de pesquisadores na tentativa de categorização da Educação Ambiental, sob a premissa de encontrar sua identidade. Porém, a partir das leituras que temos desenvolvido foi possível compreendermos que sua identidade é plural, ou seja, não há um singular neste campo do conhecimento, mas sim uma grande diversidade de compreensões, perspectivas e áreas do conhecimento que a constituem.

Sauvé (2005) apresenta-nos algumas correntes de pensamento sobre a Educação Ambiental. Em sua *Cartografia da Educação Ambiental*, a autora apresenta 15 correntes de Educação Ambiental, subdivididas entre correntes tradicionais e emergentes. Dentre as correntes tradicionais, Sauvé (2005) apresenta a *naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, a humanista e a moral/ética*. Dentre as correntes de Educação Ambiental, constituídas recentemente, estão as correntes *holística, biorregionalista, a corrente prática, crítica, feminista, etnográfica, a eco-educação e a da sustentabilidade*.

Não pretendemos aqui propor a explicitação exaustiva de cada uma destas correntes, mas apresentar ao leitor e a leitora as possibilidades e pluralidades que constituem a Educação Ambiental. Também, consideramos necessário evidenciar as distinções entre as perspectivas de Educação Ambiental, pois mesmo que elas apresentem um fundo semelhante – a problematização da relação entre ser humano e natureza – podem se afastar, em alguns aspectos e intencionalidades.

Frente à Educação Ambiental que estava germinando no mundo, a partir das conferências internacionais a institucionalização da Educação Ambiental surge já tardia no Brasil. No final do século XX é constituído o grupo de trabalho permanente pela Coordenação

de Educação Ambiental na Conferência RIO-92, com objetivo de atuação no ensino formal. Posteriormente esta coordenação foi nomeada de Coordenação Geral de Educação Ambiental (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Inicialmente, as discussões de Educação Ambiental no Brasil foram permeadas por um esforço de homogeneidade sobre o termo, mas posteriormente se encontrou a necessidade de também diferenciação das correntes, haja vista as multiplicidades de aspectos pedagógicos, epistemológicos e políticos que estavam constituindo a Educação Ambiental brasileira. A esta investigação sobre as diferentes perspectivas de Educação Ambiental no Brasil, Lima e Layrargues dão o nome de *macrotendências*, sendo elas: Macrotendência Conservadora, Macrotendência Pragmática e Macrotendência Crítica (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Conforme Layrargues e Lima (2014) esta necessidade de categorização implica em tornar explícitas as intencionalidades de cada área, que por vezes se afastam e por isso não podem se constituir como área homogênea. Neste sentido, os autores propõem uma aproximação o mais fiel possível da realidade que está posta às constituições das Educações Ambientais, a partir da perspectiva de Campo Social em Pierre Bourdieu. Nas palavras dos autores:

Compreender a diferenciação interna de um Campo Social particular responde, ao menos, a dois objetivos: um de ordem analítica e outro de ordem política. Analiticamente, trata-se de discriminar, classificar e interpretar fenômenos ou processos que são diferentes entre si, mas devido a certas semelhanças ou elementos comuns tendem a ser confundidos como uma totalidade homogênea – o que é algo recorrente na Educação Ambiental. Assim, a diferenciação pode produzir um conhecimento mais fiel à realidade do objeto ou processo observado. Além disso, a tarefa analítica contribui para o aprofundamento da auto reflexividade do campo da Educação Ambiental. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 24).

Essa disputa é colocada por Bourdieu (2001), como inerente a todos os campos do conhecimento, ou campo social como ele conceitua, enquanto lugar de interesses comuns sobre perspectivas diferentes acerca da realidade. Nesta tônica, o campo social produz e reproduz um capital simbólico que se insere nas relações de poder presentes em nosso cotidiano, ou seja, pode haver a predominância de uma Educação Ambiental em detrimento de outras.

A Educação Ambiental que emerge das primeiras discussões, frente a este cenário de crises ambientais, é a Educação Ambiental conservacionista, que sustentada pela ciência

ecológica prima por uma educação da sensibilização, o afeto do ser humano para com a natureza. É uma tendência comportamentalista, ou seja, há a necessidade de mudança individual, sob o intuito de transformação do mundo. Conforme Layrargues e Lima (2014) o conservacionismo se expressa como forma:

[...] do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30).

Como exemplo de produção que poderia ser aproximada desta macrotendência, citamos a Alfabetização Ecológica. Fritjof Capra apresenta pilares para que esta Alfabetização se estabeleça, sendo eles: Entender os princípios da ecologia; A integração conceitual através do pensamento ecológico; Aprender no mundo real; Criar comunidades de aprendizado e Integrar a cultura da escola e o currículo. No livro a Visão Sistêmica da Vida: Uma concepção Unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas, o autor Fritjot Capra, juntamente com Pier Luigi Luisi, nos apresentam uma crítica às concepções cartesianas, mecânicas da natureza, o modo como o ser humano foi se apropriando da natureza. Nessa tônica, apontam alguns caminhos de enfrentamento a esse modo de ciência. Segundo Capra e Luisi (2014):

[...] planejar uma comunidade humana de tal maneira que suas atividades não interfiram na capacidade inerente da natureza para sustentar a vida - implica que o primeiro passo nesse esforço precisa ser o de compreender como a natureza sustenta a vida. Em outras palavras, precisamos compreender os princípios de organização que os ecossistemas desenvolveram para sustentar a teia da vida. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 435).

Diferentemente da ciência dita moderna, em que construiu uma concepção de natureza a ser dominada, o pensamento sistêmico como base da Alfabetização Ecológica propõe um pensar não linear. Nessa perspectiva, a alternativa seria um pensar em rede, o que implica em reconhecermos que quando algo acontece ou que nos acontece reverbera no lugar de modo positivo. A maximização, o desenvolvimento linear deste algo não necessariamente

será positivo, por isso o desenvolvimento se dará de forma sistêmica. Nas palavras de Capra (2006) em um capítulo do livro *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*, organizado por Michael Stone e Zenobia Barlow:

Os indivíduos e o meio ambiente adaptam-se mutuamente - eles coevoluem numa dança contínua. Como o desenvolvimento e a coevolução não são lineares, jamais podemos prever ou controlar de que maneira os processos que iniciamos irão se desenvolver. Pequenas alterações podem causar efeitos profundos. Por exemplo, cultivar os próprios alimentos numa horta escolar pode iniciar os alunos no prazer de provar alimentos frescos, o que por sua vez, pode criar uma oportunidade para mudar cardápio escolar e, com isso, criar um sistema amplo de comercialização de alimentos frescos que poderão sustentar famílias de agricultores da região. (CAPRA, 2006, p. 56).

Sabemos da importância da contribuição de Capra e outros autores que trouxeram para o debate a anunciação da Alfabetização Ecológica, ancorada em múltiplos campos do conhecimento, ecológica, física, química, entre outras. Entretanto compreendemos que a Alfabetização que pretendemos tecer aqui se estabelece na tentativa de construção de um Letramento que nos permita ler nosso meio ambiente para transformá-lo e não nos adaptarmos a ele. Reivindicar nossa adaptação requer a negação da nossa natureza enquanto seres sociais, na busca da seu desenvolvimento e do se libertar-se das *situações-limites*.

Conforme Layrargues (2003), a Alfabetização Ambiental recai sobre a compreensão das relações ecológicas, o que significa também compreender a “teia da vida” para além do modelo cartesiano, contribuindo para a não fragmentação do conhecimento. No entanto, Layrargues (2003) ainda aponta algumas limitações dessa perspectiva de Educação Ambiental. Segundo o autor, a abordagem anunciada por Capra refere-se a uma abordagem biológica da Educação Ambiental, ao trazer para as relações humanas princípios da ecologia e da teoria dos sistemas. Este tipo de abordagem, ainda segundo Layrargues (2003), pode ocasionar um determinismo biológico à cultura, sendo que a dimensão social é eximida desta tendência.

Essa proposta se caracteriza sob a denominação conservadora, pois nela não há o questionamento da base social que sustenta a crise ambiental. Desta forma:

O conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva com viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma

mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.30).

Já a *macrotendência pragmática* da Educação Ambiental se apresenta, para Layrargues e Lima (2014), como desdobramento da macrotendência conservacionista, pois possui a intenção de articular o desenvolvimento do modo de produção capitalista com os limites da natureza. A tendência pragmática afirma que há possibilidade de alcançarmos um equilíbrio entre uso de recursos naturais e desenvolvimento econômico e, para tanto, coloca o indivíduo como cerne das causas e das soluções da crise ambiental. Nesse sentido, deixa de considerar a crise de cunho civilizatório, indo ao encontro das discussões concernentes ao desenvolvimento sustentável, bem como do consumo sustentável. Como resultante desta macrotendência de Educação Ambiental, os autores observam promoção de transformações de cunho comportamentalista, que incidem na esfera individual. Para Layrargues e Lima (2014), a corrente pragmática pretende promover uma:

[...] compensação para corrigir imperfeições do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, que necessariamente deve ser reciclado para manter sua viabilidade. Dessa forma, essa macrotendência que responde a pauta marrom por ser essencialmente urbano e industrial, acaba convergindo com a noção do Consumo Sustentável, que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as eco-tecnologias, a diminuição da “pegada ecológica” e demais expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, comportamentais. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

Diferentemente da Educação Ambiental conservadora e pragmática, aqui apresentadas, a Educação Ambiental crítica se constitui como forma de contraposição à perspectiva de Educação Ambiental Conservadora que no começo das discussões sobre Educação Ambiental no Brasil esteve em predominância neste cenário. A partir de Layrargues (2012) compreendemos que a Educação Ambiental crítica propõe outra forma de se compreender a ontologia das causas de destruição do meio ambiente. Neste sentido, compreende que a Educação Ambiental crítica extrapola os limites das ações individuais, voltadas ao comportamento, nos possibilitando compreender a realidade dentro da totalidade em que estamos inseridos, para poder intervir e transformar.

Desta forma, desenvolvemos nossa proposta de estudo como meio de encontrar um dos possíveis vieses adequados de produzir conhecimentos ambientalmente educativos. Ou seja, desejamos o desenvolvimento de um Letramento Ambiental que colabore com o desenvolvimento de uma educação que permita aos sujeitos questionar, problematizar, compreender e transformar o mundo em que vivemos.

Como Tozoni-Reis coloca:

[...] Educação Ambiental é concebida como uma alternativa necessária à instrumentalização dos sujeitos para compreenderem a realidade complexa, as relações de produção e reprodução da vida, sob a lógica do capital, para a participação cidadã, em busca de uma sociedade justa e sustentável. (TOZONI-REIS, 2011, p.26).

Ainda neste sentido, Cruz e Bigliardi propõe que:

[...] a Educação Ambiental tem a importante tarefa de ajudar as pessoas a questionarem-se sobre os problemas ambientais, compreendendo a inter-relação existente entre os grandes dramas ambientais e as decisões político-econômicas que conduziram a tais situações. Daí é possível deduzir que a Educação Ambiental tem papel de potencializar a capacidade crítica e criativa do ser humano, conduzindo a mudança de sua postura frente à realidade, resultando, por consequência, em transformações concretas dos princípios que norteiam a sociedade e na intervenção ativa do homem no meio, amparada por princípios socialmente justos e ambientalmente sustentáveis. (BIGLIARDI; CRUZ, 2012, p. 336).

Nessa tônica, pensamos na necessidade da efetivação da Educação Ambiental para a formação de sujeitos da proposição e do questionamento. A totalidade, neste momento, significa perceber que as discussões sobre a crise ambiental não podem se encerrar nelas mesmas. Nesta direção convidamos Freire, para nos ajudar a pensar sobre as possibilidades que emergem desta problematização inicial.

### **3.2 Ler o mundo e Ler a palavra: Aspectos da Alfabetização a partir de Paulo Freire**

Neste momento da escrita pretendemos desenvolver algumas considerações sobre a compreensão de Alfabetização desenvolvida por Paulo Freire. Nossa intenção é reconhecer, nos escritos freireanos sobre os processos de alfabetização, aspectos que possam estar

relacionados com um processo amplo de Letramento – e mais especificamente um Letramento Ambiental. Para tanto, tecemos este subcapítulo em tópicos exemplificando a leitura de mundo e a leitura da palavra e as relações que podemos estabelecer entre Letramento e o pensamento de Paulo Freire.

A educação vem enfrentando uma série de retrocessos frente ao cenário de mercantilização da educação, da saúde, e dos direitos públicos como um todo. Este cenário de perda de direitos se exacerba no Brasil de forma mais explícita nos dias atuais. Pensar sobre a educação a partir das contradições que enfrentamos, hoje, nos coloca a necessidade de refletir para além de práticas desumanizantes que podem corroborar com projetos de sociedade mercantilizantes. Nesse sentido, é necessário nos empenharmos em transformar as relações bancárias, que vivemos atualmente, no sentido de fomentar práticas educativas crítico-reflexivas (FREIRE, 1987).

Nesta direção, pretendemos desenvolver, apoiadas em Paulo Freire, conhecimentos que possam tencionar a proposta educativa bancária. Freire (1987) nos conta que este conhecimento não pode ser realizado como ato de doação – de um sujeito que tudo sabe, para outro que nada sabe – num processo de não reconhecimento do outro como sujeito de saberes que, também tem algo a ensinar. Nesse sentido, como forma de um caminho na contramão desta educação bancária que não permite o questionar-se, que nega a conversa e o diálogo entre os saberes é que encontramos nosso inédito-viável: a possibilidade de refletir sobre a Alfabetização na perspectiva de Paulo Freire com um Letramento Ambiental.

Esta tentativa de articulação - entre Alfabetização e Letramento Ambiental - não almeja distorcer a perspectiva do processo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire. Nossa ideia, na medida em que estudamos Paulo Freire, é potencializar outros diálogos, para além do que o autor nos convida a pensar e agir. Ou seja, produzir novos conhecimentos, com o apoio de Freire (1987; 2006; 2015), de estudiosos sobre Letramento (SOARES, 2011; 2018; TFOUNI, 2001; KLEIMAN, 2006) e de pesquisadores da Educação Ambiental.

### **3.2.1 O que é Leitura de mundo em Paulo Freire?**

Paulo Freire (1921-1997) teve sua trajetória marcada pela luta por uma educação que permitisse legitimar a vocação ontológica do ser humano - *o ser mais* (FREIRE, 1987). Esta

vocação implica compreender que o ser humano é um ser cognoscente, e por isso dotado da possibilidade de aprender e desenvolver-se, num processo de transformação contínua. No entanto, esta característica ontológica foi de acordo com Freire (1987; 2015) negada historicamente às camadas populares de nossa sociedade.

Nesse sentido, toda a produção do conhecimento foi desenvolvida a serviço da burguesia, ou seja, com a intenção de manter o modo de produção vigente. Esta produção de conhecimentos - ou de depósitos, remetendo a visão bancária de educação - esteve embasada em uma pseudoneutralidade, como se o conhecimento produzido fosse fruto de verdades absolutas, considerado assim uma visão ingênua da educação, sob a premissa de formação de um sujeito ideal (FREIRE, 2006).

A Ciência Moderna trouxe com ela esta pretensão de neutralidade e universalidade da produção de conhecimento, sob a hipótese de métodos e verdades passíveis de aplicação a qualquer contexto. De acordo com Pedruzzi; Podewils; Schmidt; e Amorim (2014) a partir de estudos da epistemologia marxista, esta produção submete-se aos interesses de classe, conforme as autoras:

Destarte, o método científico tal qual conhecemos hoje, teve seu desenvolvimento intimamente ligado à ascensão da classe burguesa. Ao tornar-se classe hegemônica, a burguesia trouxe consigo uma compreensão de fazer científico que atende às suas necessidades. Os postulados que essa ciência carrega - dentre eles a neutralidade ideológica e o pluralismo metodológico - têm como função reafirmar os interesses da classe dominante. (PEDRUZZI, *et. al.* 2014, p.8).

A história da Alfabetização, como fruto desta sociedade foi também marcada pela busca destes métodos universais, cabíveis a quaisquer contextos. Este processo de “alfabetização universalista” se desenvolveu sob o ideal de um ser humano também universal e que aprende da mesma forma. Tomando conhecimento deste movimento histórico, nossa intenção é refletir sobre outras formas de Alfabetização e Letramento que, ancoradas na realidade propiciam um questionamento sobre e com o mundo que nos rodeia e nos constitui, para que assim possamos assumir nossa vocação *de ser mais*.

Esta vocação de *ser mais* não significa que será por meio do aprendizado da decomposição das palavras que nos colocaremos neste movimento, mas sim, por meio de um processo de Alfabetização que possibilite *ler o mundo*, primeiramente, para assim propor a leitura da palavra. Não pretendemos que esta palavra exista vazia de significado, pois, à

medida que tenha respaldo na vida daquele que a lê, pode potencializar a compreensão das relações nas quais estamos envolvidos.

Para Freire e Macedo, há uma conexão intrínseca entre estar no mundo e ler o mundo, pois “[...] os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir escreveram as palavras” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.15). Ainda nesse sentido de pensar a necessidade de articulação entre mundo e Alfabetização:

A alfabetização e a educação de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu *quefazer*, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento. Reconhecer, contudo, a natureza cultural da educação não significa abençoar toda expressão cultural, mas reconhecer que a própria luta pela superação do que Amílcar Cabral chamava “franquezas da cultura” passa pela assunção da própria franqueza. Daí que a educação deva tomar a cultura que a explica, pelo menos em parte, como objeto de uma cuidadosa compreensão, com o que a educação se questiona a si mesma. E quanto mais se questiona na cultura e na sociedade em que se dá tanto mais vai se tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe (FREIRE; MACEDO, 2015, p 15).

Desta forma, a realidade que se pretende objetivar também nas palavras precisa ter respaldo na vida cotidiana, o que significa pensar em uma Alfabetização da vida, do movimento e da experiência. É nesse sentido que Freire (1987; 2015) problematiza a *educação bancária*, esta que não possibilita o desvelar do real, da reflexão sobre o entorno do bairro, por exemplo, e sua conexão com totalidade no qual está imerso. Nesta perspectiva, compreende a educação como algo que precisa ser doado de um sujeito a um “sujeito-objeto”, numa relação em que não há espaço para o diálogo, nem para a escuta atenta e sensível. Conforme Paulo Freire:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectada da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação e, assim melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p.33).

Tomemos também o conceito de *conscientização* em Freire (1980) para pensarmos sobre a necessidade desta leitura de mundo. Nesta obra, o autor nos conta que a conscientização vai além da vivência espontânea, implica na aproximação da realidade cada vez mais crítica. Conscientizar-se não prescinde da subjetividade ideal, mas sim como produto da realidade e, neste momento a consciência se faz também produtora, na medida em que a objetivamos no mundo por meio de nossa práxis.

Desta forma, a leitura de mundo necessita aproximar-se cada vez mais do real, para então compreendermos seus movimentos e conseguirmos propor a ação necessária a ser realizada em resposta a cada situação. Por isso, a Alfabetização que Paulo Freire nos anuncia se realiza com a leitura e curiosidade sobre o mundo, para que possamos pensar e participar deste, dizendo a nossa palavra. Neste caminho, Freire coloca que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar a frente da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p.26).

A partir de nossas leituras de Paulo Freire compreendemos que sua proposta se direciona para Educação que pode – precisa – extrapolar os muros da escola, uma educação também que se efetive na/da rua. Porém sabemos que a Alfabetização, na atualidade, desenvolve-se, predominantemente, no espaço e tempo das Instituições formais de ensino – a Escola. Desta forma, Alarcão (2001) também contribui ao pensarmos sobre a leitura tão necessária de mundo, para que assim o alcance a produção cultural da humanidade se faça presente na escola, construindo a compreensão e fomentando as discussões sobre os saberes da complexidade de nossos tempos e lugares dos quais vivemos.

A escola como sendo espaço, tempo e contexto, precisa ser pensada e situada nestas dimensões, colocando-se em profundo repensar sobre tais dimensões. Que lugar, tempo e contexto se oferece para pensar sobre e com a escola? É possível que este espaço seja, também, produtor de conhecimentos? São algumas indagações de Alarcão (2001), que nos convidam a pensar.

Como forma de superação e transformação da escola frente à estática, Alarcão (2001) elenca alguns pilares para se pensar para além deste, como: a centralidade das Pessoas na escola e o poder da palavra, aberta ao diálogo; a proposição; a necessidade de articulação deste local; escola com o global do qual se está inserido, e um desenvolvimento ecológico de uma escola em aprendizagem, que requer esta interação com as transformações do mundo, no ambiente. Desta forma, a autora compreende a escola como organismo vivo “[...] uma organização em desenvolvimento e aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação” (ALARCÃO, 2001, p.27).

Percebemos aqui também a necessidade de se pensar a produção do conhecimento na escola, como algo vivo e *encharcado* de realidade, pensar sobre estas dimensões significa também refletir sobre a Alfabetização. A Alfabetização assim, também precisa encharcar-se pela leitura de mundo, propondo uma linguagem que represente nossos tempos e espaços e auxilie no processo de transformação de nosso entorno. Pensar a palavra necessita deste movimento de pensar concomitantemente com o mundo.

### **3.2.2 O que é a Leitura da Palavra em Paulo Freire?**

Contrariando aspectos da história da Alfabetização no Brasil, marcada por métodos mecânicos e estáticos, que não consideravam a circunstancialidade na qual os sujeitos se encontravam inseridos, a Alfabetização, numa perspectiva freiriana, precisa se constituir como um processo dinâmico. Desta maneira, a língua escrita presente neste processo precisa corporificar-se, ou seja, necessita produzir-se enquanto resultado da compreensão sobre a realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educativo (FREIRE, 1980; ALARCÃO, 2001).

O método de alfabetização não pode subsidiar-se em receitas acabadas e a-históricas, sob a pretensão de serem aplicadas a qualquer realidade. Segundo Freire, o método “[...] é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que se adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade” (FREIRE, 1980, p. 84). Por isso, a necessidade de nos encontrarmos enquanto sujeitos da práxis, do devir, que ao pensar o mundo, pensa também seus métodos.

Como forma de alcance destas proposições aqui elencadas, Freire organiza um método com intenção de contribuir com: 1. Compreensão da realidade existencial dos educandos; 2. Decodificação da palavra escrita por meio da codificação deste e 3. Ampliação das possibilidades de participação e transformação do ambiente no qual o educando está inserido. Estes pilares revelam também uma educação da criação, da reinvenção e do reconhecimento do ser humano como alguém que ao pensar sobre os outros, encontra a si e abre possibilidade de escuta e participação.

A vivência de Paulo Freire, no que tange à Alfabetização foi realizada com adultos da América Latina, América do Norte e África. Nessa tônica não se pretende aqui trazer práticas a serem transpostas ao mundo atual, outras realidades e a outros sujeitos, mas sim potencializar as discussões concernentes a uma Educação que se pretenda curiosa e dialógica e, nessa condição pensar o nosso cotidiano.

Para Freire (1980), os primeiros passos da caminhada pela Alfabetização percorrem a necessidade de conhecer o universo dos sujeitos, conhecer que palavras emergem do *Círculo de Cultura*, palavras que expressam um sentido tanto existencial como um sentido emocional. O propósito do Círculo de Cultura é problematizar as situações existenciais que permeiam a cotidianidade dos sujeitos. Assim propõe a construção de fichas nas quais aparecem às famílias fonéticas correspondentes às palavras, para que visualizando a palavra escrita faça a relação com sua dimensão semântica.

### **3.2.3 Alfabetização e Educação Ambiental: Um Letramento Ambiental?**

A tentativa de compreender Paulo Freire se coloca, atualmente, como atividade política e necessária frente a um mundo desumanizado e de exploração do ser humano pelo próprio ser humano e, da natureza pelo ser humano. Há nestas relações, a negação do ser mais humano, e conseqüentemente, a negação da natureza enquanto vida a ser respeitada, para então colocá-la sob o patamar de meio de exploração desenfreada.

O mundo está vivendo uma crise para além de cunho ambiental, uma crise civilizatória (CHESNAIS, 2011), esta última enquanto promotora e sustentadora da crise ambiental. Nas palavras de Ruscheinsky “[...] se encontra em andamento uma crise do

paradigma ecológico sustentado pela sociedade capitalista, em cuja racionalidade cabe ao ser humano o domínio da natureza” (RUSCHEINSKY, 2002, p. 61-62).

Frente a este cenário de degradação do meio ambiente pelo ser humano e do próprio ser humano, por si mesmo, há a necessidade de repensar a nossa forma de existência no mundo, anunciando outras possibilidades de produzirmos nosso cotidiano. Assim precisamos nos questionar de que forma podemos contribuir com a construção de uma educação de qualidade, que reconheça as desigualdades de maneira que possamos fazer a denúncia de um mundo desumanizador. Logo, ir à busca da construção de uma racionalidade que almeja a sustentabilidade socioambiental (BIGLIARDI; CRUZ, 2012).

A escola nos parece um lugar também potente para pensar sobre tais questões. Considerando a escola enquanto lugar onde se encontra uma das modalidades da Educação – a formal – compreendemos que ela pode constituir-se como espaço para a produção de conhecimentos significativos. Estes conhecimentos tornam-se significativos na medida em que têm respaldo na vida dos sujeitos e produzem o tensionamento deste cenário de degradação da natureza. Assim compreendemos que precisamos pensar, com a escola, outro currículo, como também, (re) pensar a formação de professores.

Nesse sentido, a Educação Ambiental vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões curriculares. Presenciamos a ampliação deste debate, porém a efetivação na Educação Básica vem acontecendo de forma mais paulatina. O espaço desta inserção restringe-se a projetos isolados como iniciativas pontuais de alguns professores que se identificam com a temática.

No âmbito das políticas públicas, a necessidade de implementação da Educação Ambiental nos currículos é preconizada. Citamos aqui, dois documentos que balizam esta importância: a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (1999) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental - DCNEA (2012), ambas assegurando a presença da Educação Ambiental, de maneira transversal, em todas as modalidades do ensino.

E onde estão as discussões concernentes às interlocuções entre Alfabetização e Educação Ambiental? O Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - PPGA da Universidade Federal de Rio Grande - FURG, se apresenta como único Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental *stricto sensu*, por isso suas produções são importantes para a produção de conhecimento em Educação Ambiental.

Dentre as produções do PPGEA, encontramos duas que estabelecem uma interlocução entre Alfabetização e Educação Ambiental. O trabalho de Gonçalves (2014) intitulado: *A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governo: deslocamento nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental* nos convida a pensar sobre as políticas públicas concernentes à Alfabetização e a sua possível articulação com a demanda da Educação Ambiental, nos primeiros três anos do Ensino Fundamental.

Alves (2007), conta em sua dissertação intitulada: *Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: recompondo trajetórias tecendo diálogos*, as vivências de uma professora Alfabetizadora e Educadora Ambiental em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Rio Grande.

Estas pesquisas apontam tanto para uma preocupação com a alfabetização, como com sua possível interlocução com a Educação Ambiental. No entanto, o Letramento, que é o foco de nosso estudo, aparece como temática secundária ao processo de Alfabetização. Porém, mesmo com o Letramento sendo desenvolvido de maneira tangencial, percebemos que há a tentativa de se compreender um tipo de letramento nestas vivências. A partir de suas experiências Alves (2007) nos conta:

Pensei em abordar com os alunos o olhar mais voltado à escrita em seu cotidiano, para que pensassem na escrita no contexto do letramento, que está por todos os lados, reconhecendo o bairro enquanto moradia, cuidado, localização de suas casas [...] E principalmente como local que está rodeado de escrita, de símbolos, de numerais [...]. (ALVES, 2007, p. 78).

O Letramento, que a autora nos convida a pensar a partir de sua práxis potencializa uma forma de Letramento não isolado, ou seja, aquém do seu meio, pois permite provocar a reflexão sobre os significados do lugar e a necessidade de compreender a realidade que nos cerca. Estas tramas são necessárias para pensar em uma linguagem que não pode ser descolada dos sujeitos que a vive.

Para Tfouni (2006) existe uma necessidade de incorporar às pesquisas sobre alfabetização, a busca por compreender os processos de socialização desenvolvidos por pessoas não alfabetizadas, em sociedades marcadas pela escrita e pela leitura. Isso significa

que não existe uma correspondência imediata, entre alfabetizado e letrado. Uma pessoa que consegue realizar a leitura da representação gráfica dos fonemas, não necessariamente significa que ela consiga realizar uma interpretação da realidade, ao passo que uma pessoa que não conhece a representação dos fonemas, mas conhece a função social da língua, pode interpretar o mundo de forma mais complexa.

Desta forma, o Letramento aparece como necessidade a ser considerada no processo de Alfabetização, haja vista o reconhecimento dos saberes prévios dos educandos. Nesta tônica que Pertuzatti (2017) compreende a Alfabetização e Letramento

[...] podemos definir a alfabetização como a ação de ensinar a técnica da leitura e da escrita, alfabetizado, aquele que se apropriou desta técnica; e letramento como o estado ou condição do sujeito que, não necessariamente sabendo ler e escrever, se utiliza desta linguagem, que pode ser oral, para se movimentar nas práticas sociais, principalmente às que utilizam a escrita ou a leitura, mesmo que através da leitura e escrita de outros. (PERTUZATTI, 2017, p. 105).

A partir destas compreensões, percebemos que o Letramento não se constitui como produção neutra e universal, na medida em que ele revela práticas de leitura e escrita que se encontram em tempos e espaços diversos. Há, portanto, a possibilidade de constituir não apenas um Letramento, mas sim Letramentos. Conforme Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20).

Nesse sentido, pensamos que o Cirandar, pode ser um lugar potente para pensarmos sobre o Letramento Ambiental ao propiciar aos professores e professoras um espaço para refletir sobre suas vivências em sala de aula. A partir do momento em que a reflexão da vivência deixa de ser individual, solitária, e passa a ser um processo coletivo, existe a possibilidade de problematizar diversas temáticas.

Para Moacir Gadotti, segundo Soares (2003) a diferenciação entre Alfabetização e Letramento retira da Alfabetização seu caráter de politização. Esta descaracterização política

da Alfabetização estaria ligada ao atrelamento da função política ao Letramento, tornando para Gadotti o surgimento do conceito de Letramento, um retrocesso conceitual.

Pertuzzati (2017), por sua vez, nos ajuda a tecer algumas aproximações entre o termo Letramento e as concepções de Alfabetização em Paulo Freire. A autora compreende que, mesmo que Freire não se refira diretamente à palavra Letramento, concebe a leitura e a escrita como processo social que está imbricado aos conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nas palavras da autora:

Freire estabelece uma compreensão próxima, porém, o autor associa o alfabetizando já ao processo de politização. Neste aspecto, não nega os conhecimentos que um sujeito iletrado possui, mas sua teoria justifica-se que na aprendizagem da leitura e da escrita a conscientização acontece junto, ou seja, o letramento de que nos referimos até o momento acontece, porém, agregado a uma leitura de mundo, o sujeito se identifica na sua realidade e visualiza as mudanças. (PERTUZATTI, 2017, p. 104).

Comprendemos assim, que nas concepções sobre alfabetização que Freire nos apresenta está implícito um conceito de Letramento. Pensamos também que isso não significa uma regressão, mas sim o alargamento da possibilidade de refletir sobre a prática de alfabetizar. Para Freire (1979; 1987; 2006; 2011), este processo se constitui um movimento que pode contribuir no desenvolvimento do *ser mais humano*, pois, na medida em que aprendemos a palavra escrita, podemos conhecer outras nuances da sociedade, de forma a desvelar o que nela pode estar encoberto, pela codificação das palavras. Assim, conforme o autor (2006):

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p.12).

A leitura do mundo se torna assim ferramenta necessária para a transformação e escrita de outra sociedade. Compreender as relações que são travadas em nosso cotidiano exige de nós muito mais do que decodificar as palavras que nos circundam, mas é necessário também ler suas intencionalidades e potencialidades. O entendimento da relação grafema e fonema é importante e necessário, entretanto, tal relação pode estar inserida em um ambiente produtivo, no sentido que permita às crianças a leitura de palavras que sejam derivadas da leitura de seu mundo.

Percebemos em Freire, a intencionalidade de que durante a alfabetização exista espaço para politização de homens e mulheres, frente ao mundo desumanizador. Porém, podemos conjecturar que no conceito de Alfabetização vigente em nosso país, talvez, não haja espaço para a dimensão da *oralidade*, sendo dessa forma outra razão para colocarmos o Letramento em evidência.

A história da Alfabetização está marcada pela violência, ou como nos coloca Freire (2011), pela *invasão cultural*. Esta invasão é a violência a que determinadas culturas são submetidas, num movimento que são negadas sua criatividade e originalidade. A escrita serviu, e ainda tem servido como ferramenta de manipulação e dominação, fazendo com que diversas culturas sejam silenciadas pela língua escrita.

Para Tfouni (2001), o conceito de Letramento como mediador entre o sujeito e a escrita coloca esta última sob um patamar universal a todas as sociedades, e assim exclui tudo aquilo que se apresenta fora desta forma de organização. Essa violência é visível, por exemplo, no processo de colonização do Brasil. A cultura indígena, que tem na oralidade sua fonte primeira de educação, foi considerada sob o olhar eurocêntrico inferior, pois viu homens e mulheres sem cultura, sem a fé cristã católica.

Por isso, colocar Letramento em um lugar de simples homogeneidade requer a legitimação de algumas culturas em detrimento de outras. Neste sentido, queremos aqui mostrar outras possibilidades que podem ser encontradas pelo caminho do Letramento, entre oralidade e escrita. A Alfabetização também pode abarcar estas duas dimensões como visto nas marcas deixadas pela sua história, considerando que por meio dela muitos silenciamentos foram legitimados. Mas, também foi por meio da escrita que muitas palavras ecoaram com o grito dos excluídos, recontando a sua história, antes negada.

Sendo assim, precisamos engendrar processos alfabetizadores que permitam aos sujeitos desenvolverem-se para além do codificar as letras. É emergente que se compreenda a linguagem no seu sentido amplo, como meio para um pensar sobre as questões do mundo. Nesse sentido:

[...] valemo-nos de um conceito de alfabetização que transcende seu conteúdo etimológico. Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida de alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os

educandos e o mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE; MACEDO, 2015, p.9).

Não pretendemos obscurecer o conceito de Alfabetização com a adjetivação do termo Letramento, como Letramento Ambiental, mas que este seja repensado sobre as demandas que aparecem frente a este mundo que desumaniza e nos priva. Alfabetização e Letramento precisam estar imbricados.

Na teoria freireana não encontramos o termo Letramento, haja vista a complexidade e possibilidades que o termo Alfabetização abarcou, assim, a Alfabetização em Freire significa uma dimensão da educação permanente, significa a nossa leitura de mundo, que a todo tempo fazemos.

Dickmann e Ruppenthal (2017) propõem uma articulação entre a Pedagogia Freireana e a Educação Ambiental. Deste entrelaçamento derivou outra adjetivação à Educação Ambiental: Freireana. A Educação Ambiental Freireana sinaliza para “[...] uma práxis educativa que evidencia a ação-reflexão dos sujeitos na decodificação da realidade” (DICKMANN e RUPPENTHAL, 2017, p.118).

Esta decodificação do mundo precede a outro processo, o da codificação deste vivido. Essa codificação significa uma percepção primeira, diante da realidade que nos circunda, ao passo que a decodificação significa um processo de compreender as relações que se estabelecem para além do imediato. Conforme Freire (1987):

A decodificação é análise e conseqüentemente reconstituição da situação vivida; reflexo, reflexão abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco vai se abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites; faz-se crítica. (FREIRE, 1987, p. 55).

Nestes elementos a alfabetização se constitui como ferramenta de leitura de mundo. “Um homem no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011, p.162) significa pensar sobre a natureza e sobre a cultura. Estes dois processos se envolvem em profunda relação, uma relação que não pretende ter um dominado e um dominador, mas sim uma relação entre sujeitos de possibilidades.

Há uma significativa produção acadêmica (CRUZ, BATTESTIN, GHIGG, 2014; DICKMANN 2010; DICKMANN, CARNEIRO, 2012; DICKMANN, RUPPENTHAL, 2017) que reconhece a Educação Ambiental nos preceitos freireanos, mesmo tendo o entendimento de que Paulo Freire não dissertou de forma explícita sobre a temática. Suas concepções de mundo, sociedade e educação se fazem profundamente necessárias, na medida em que tais discussões incidem diretamente na forma com que nos relacionamos com a natureza humana e não humana. Ao pensar sobre e com tais relações, emerge a necessidade e a possibilidade de transformá-la a partir do nosso reconhecimento enquanto classe, povo, inseridos no processoconscientizante de ser mais humanos. Segundo Cruz, Battestin, Ghigg (2014):

Para compreender a crise ambiental que vivemos, é necessário exercer o papel de cidadão crítico na permanente insistência de entender, exigir e lutar para organizar mudanças com bases sólidas na construção de uma sociedade ativa com representações atuantes na participação social. Paulo Freire acreditava que seria possível compreender a situação da sociedade desde que cada ser atuasse a favor de um mundo melhor, mais fraterno e igualitário. (CRUZ; BATTESTIN; GHIGG, 2014, p. 3059).

Os autores ressaltam a importância da coletividade como forma de enfrentamento das crises sociais e conseqüentemente ambientais que o mundo vem sofrendo. A partir do pensamento de Freire ressaltam que há uma ética freiriana, que repensa tais relações que são travadas em nossa sociedade condicionada pelo capitalismo. Nesse viés, anunciam uma ética universal que possa trazer consigo o respeito aos saberes dos educandos, a dialogicidade e a seriedade, princípios que também tencionam as discussões em torno da Educação Ambiental. Conforme Cruz, *et. al.* (2014):

A educação Ambiental crítica em uma perspectiva freiriana contribui para repensar os modelos de sociedades que prevalecem como sendo únicos em nosso tempo. Além disso, questiona e busca fortalecer valores radicalmente críticos e éticos no processo de conhecer e processo de viver em sociedade, pois para Freire conhecimento e sociedade se constroem em comunhão com homens e mulheres de seu tempo, conhecimento e sociedade não é um dado da história, uma herança divina trata-se de uma construção cultural humana. Assim que, pensar uma educação para o meio ambiente implica pensar numa construção de valores e de hábitos totalmente radicais. (CRUZ, *et. al.* 2014, p. 3058).

A dissertação de Dickmann (2010) se apresenta como uma das contribuições a esta temática, na qual estabelece um diálogo entre a obra “Pedagogia da Autonomia” e a Educação

Ambiental. Alguns pilares encontrados nesta intersecção entre Freire e a Educação Socioambiental<sup>7</sup> Crítica são elencados a partir de tais tessituras. Dickmann (2010), nos aponta embasado em Freire, uma relação de ser humano e natureza não como partes dicotômicas, considerando o ser humano como parte desta natureza, mas dela diferenciando-se pela possibilidade de fazer história. Isso se justifica na busca permanente do ser mais, busca inerente ao ser humano que viabiliza a potencialidade de produzir uma outra racionalidade que almeja compreender e superar todas formas de opressões seja entre seres humanos e seres humanos e entre seres humanos e a natureza (DICKMANN, 2010). Conforme Dickmann (2010):

Portanto, inacabamento, consciência e educabilidade estão intrinsecamente ligadas ao processo dialógico, o qual Freire coloca como central em sua pedagogia. É pelo diálogo que se dá a dimensão crítica e transformadora da educação e é por ele que esses aspectos vão se entrelaçando e, conseqüentemente, é nele também que se fundamenta o caráter crítico e emancipador da Educação Socioambiental. (DICKMANN, 2010, p. 76).

Nestas condições podemos compreender que o legado de Paulo Freire, mesmo que não tenha nos escrito ou falado de forma explícita sobre a preocupação e necessidade da Educação Ambiental, pensar sobre a transformação do mundo, almejando assim justiça e igualdade social, requer pensar sobre o nosso lugar no mundo como seres do devir e das possibilidades de aprendermos e de nos desenvolvermos a todo instante. Exige de nós, como postula Freire: ler o mundo, para conseguirmos ler as palavras que representam este mundo. Como nos conta Brandão (2014) sobre o menino Paulo:

Mas onde e como Paulo Freire aprendeu a ler o mundo? Aprendeu a ler o mundo estando atentos às lutas pela terra. Descobrimos os valores, os saberes e a cultura dos povos do campo. Ele nos ensinou a ler a cartilha, a ler o livro e a tentar entender mais do que o significado das palavras. Ler o mundo é tentar entender as interrogações que vêm da vida, do trabalho e da terra. O livro pergunta à gente. A terra pergunta à gente. Paulo Freire Escutou as perguntas da terra. O que a terra tem que cativou o menino Paulo Freire? Plantava palavras no chão, na terra para aprender a ler o mundo. Aprendeu a ler o trabalho na terra para aprender a ler o trabalho no mundo. (BRANDÃO, 2014, p.8).

Nesse sentido, a Alfabetização que extrapola os muros da codificação das letras, nos propicia uma necessária leitura de mundo, a que aqui compreendemos ser um Letramento, que

---

<sup>7</sup> O autor utiliza da expressão socioambiental como forma de explicitação da dimensão social nos aspectos ambientais, reforçando que tais dimensões se encontram como par em profunda dialeticidade.

nos potencializa à leitura das situações cotidianas que nos envolvem. Para tanto, faz-se é necessária uma Leitura Crítica, ler para dizer ao mundo a nossa palavra, a qual envolvida e impregnada da nossa realidade pode transformá-la, e anunciar o novo ainda não-experimentado, nosso *inédito-viável*. Nesse processo é preciso que nos assumamos assim: “[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2013, p.42).

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

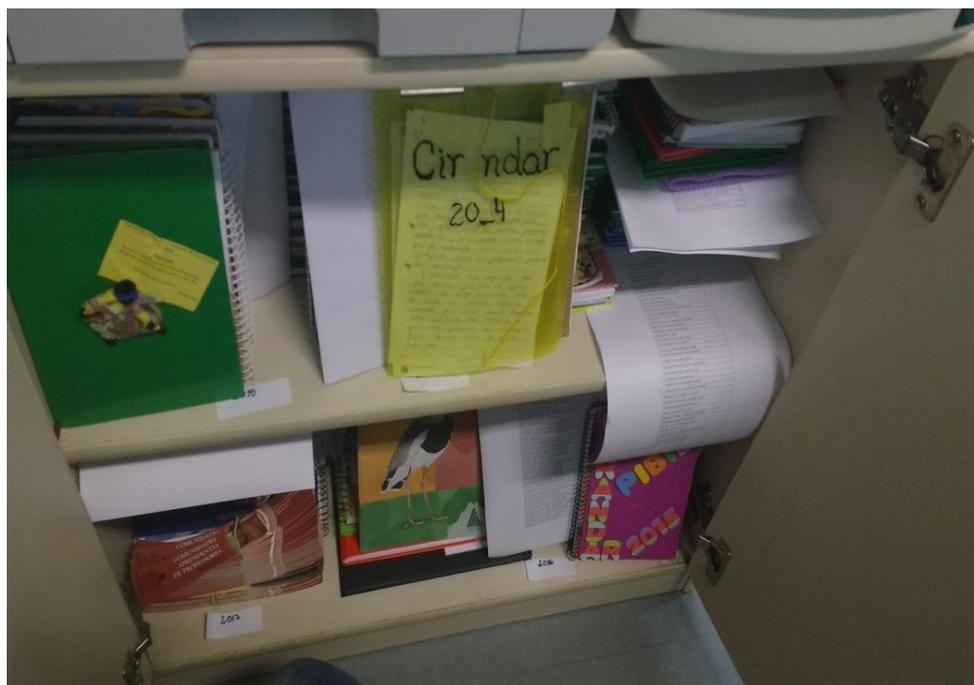
### **4.1 Primeiros passos da Pesquisa**

A formação de professores instaurada no âmbito do Projeto, como já mencionado, teve seu início no ano de 2012, estendendo a construção desta história aos anos seguintes 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Nestes cinco anos de Cirandar foram recebidos aproximadamente 400 relatos de experiências, estes predominantemente de salas de aula do Ensino Médio. A participação de docentes que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – nosso principal interesse para esta pesquisa – possui a menor incidência durante todo o período de realização do Cirandar.

Cabe salientar que o quantitativo de relatos não representa o total de participantes que chegaram à última etapa da formação, que se estabelece no encontro final, nas rodas de diálogo e entrega do diário. Foram identificados 376 relatos que estiveram presentes até a última etapa. Dentre estes, encontramos apenas seis que se referem à Alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental. Dois relatos contam a vivência de uma formação realizada por meio do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, realizado no município do Rio Grande/RS. Os demais narram vivências de sala de aula do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, também no município do Rio Grande/RS.

Para ter acesso aos diários foi necessária a autorização da coordenação do projeto, já que estes não se encontravam disponíveis no site do Cirandar, como no caso dos relatos. Também diferentemente dos relatos, os diários elaborados em cadernos possuem fotos, texto escrito à mão, adesivos, enfim, uma série de outros elementos que os relatos não dispõem.

Com os diários disponibilizados para a pesquisa, inicialmente, pensamos na organização pelos anos em que foram produzidos e posteriormente, a partir de cada ano, organizá-los em ordem alfabética a partir do nome de cada autor, facilitando assim o acesso aos diários, na recursividade que o processo de análise exige. Abaixo (Figura 3 e Figura 4) seguem imagens das aproximações iniciais aos documentos que compõem nossa pesquisa.



**FIGURA 3:** Organizando os Diários.  
**Fonte:** Registrado pela autora (2018).



**FIGURA 4:** Diários de Professoras Alfabetizadoras no Cirandar.  
**Fonte:** Registrado pela autora (2018).

Neste momento da pesquisa, optamos por acrescentar um critério de continuidade na formação do Cirandar, pois compreendemos que a participação contínua dos professores e das

professoras propicia uma identificação orgânica com a proposta do Projeto e um maior vínculo com a formação chegando assim, a duas Professoras Alfabetizadoras que participaram de 4 edições do Cirandar.

#### 4.2 Caracterização e os movimentos da Pesquisa

A pesquisa teve caráter qualitativo, uma vez que almejamos tecer reflexões de forma mais detalhada e sem generalizações diante das relações estabelecidas no percurso desta pesquisa. O empreendimento de estudo possui como foco de análise as discussões sobre Alfabetização e Letramento e suas vinculações com a Educação Ambiental, no contexto formativo do Cirandar, pretendemos compreender tais processo sob o questionamento: **De que forma se apresenta a dimensão ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento no contexto do Cirandar?** Neste momento da escrita apontaremos os caminhos da pesquisa, a construção do *corpus* de análise, bem como as ferramentas que também subsidiaram a organização e interpretação das informações encontradas. O processo analítico foi realizado com o uso da metodologia de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977).

A partir da necessidade de escuta, a metodologia não pode ser utilizada como um recipiente em que a realidade irá se encaixar, para corroborar com nossas verdades a priori – como em um exercício de completar as sentenças já estabelecidas. A AC foi utilizada como ferramenta de análise, de forma a potencializar a organização das informações, ou melhor, das vivências que serão encontradas neste percurso.

A AC, proposta por Bardin (1977), não apresenta a dicotomização da pesquisa qualitativa e quantitativa, pois compreende que estas dimensões se interpenetram. Em alguns momentos uma dimensão poderá sobressair-se frente à outra. Compreendemos a dimensão da qualidade e da quantidade como aspectos que se encontram em um processo único, presente em todas as formações materiais. Conforme Bardin:

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (BARDIN, 1977, p.21).

Dessa forma, a autora propõe três momentos de organização da pesquisa: 1. Pré-análise do material; 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados, que contempla a inferência e a interpretação. Estas etapas não constituem etapas estanques, mas orientações que ao trilhar a pesquisa vão tomando corporeidade.

A etapa da pré-análise refere-se à organização da pesquisa frente aos objetivos e às hipóteses encontradas e construídas. Assim, esta etapa reverbera também em três outras tarefas: I. Escolha dos documentos; II. Formulação de hipóteses e/ou dos objetivos e; III. Elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação. Esta primeira etapa se inicia neste momento de pesquisa e nos acompanha durante todo este processo, podendo também haver transformações a partir dos materiais encontrados. Nas palavras da autora sobre esta possibilidade de transformação frente à realidade:

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos [...]. (BARDIN, 2011, p. 125-126).

Nestes primeiros momentos da pesquisa, na etapa de pré-análise realizamos uma leitura flutuante dos documentos, ou seja, uma leitura mais “solta”, mas que paulatinamente foi se tornando precisa a partir de nossas intenções de pesquisa. Quando nos aproximamos dos relatos das professoras colaboradoras da pesquisa constatamos que não havia a quantidade de informações que prevíamos sobre Alfabetização, porém o referencial teórico que embasa este estudo nos permite compreender que o Letramento excede à Alfabetização, desenvolvendo-se, assim, para além dela.

A constituição da segunda etapa da AC (BARDIN, 1977), que se refere à *exploração do material*, pretende elaborar a forma com que este *corpus* será preparado para as posteriores interpretações. Neste sentido, há a necessidade de codificação, decomposição ou enumeração. Para a autora, a codificação significa a transformação do material recolhido por meio do recorte das unidades de registro; estas unidades possibilitam uma melhor compreensão dos achados, por meio da categorização.

Quanto ao *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, estes compõem a terceira etapa de AC, a qual pretende fazer com que os resultados incluam nossas interpretações, frente ao material em estudo, promovendo assim a codificação dos achados, que implica na nova forma de olhar para o texto. Segundo Bardin (1977):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 1977, p. 103).

Nesse movimento, o *corpus* de análise é constituído por entrevistas realizadas com duas Professoras Alfabetizadoras que participaram do Cirandar, como também dos seus relatos de experiência e diários de campo, estes dois últimos oriundos de suas participações no Projeto no decorrer de 2014. Consideramos que os relatos de experiência oriundos das vivências destas professoras, se tornam um documento de análise para pensar sobre e com a docência. A escrita, neste diário, revela escolhas, e tais escolhas estão submetidas ao que compreendermos ter sido significativo na caminhada de cada alfabetizadora, e que elas julgaram pertinente compartilhar. Significativo aqui, não como algo simplesmente positivo, mas como experiência que potencializou uma transformação.

Nesse sentido, Larrosa (2015) nos ajuda também a justificar a escolha destes documentos. O autor compreende que é, também, pelas palavras que damos sentido aos acontecimentos. A experiência não é o que vivemos, mas aquilo que levamos em nós a partir das vivências. Conforme Larrosa (2015):

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2015, p.15-16).

O saber de experiência feito como nos apresenta Freire (2011) se torna fenômeno fundamental à medida que almejamos uma Educação Dialógica, e um Letramento Ambiental a partir da contextualidade do sujeito. O saber de experiência-feito refere-se às vivências oriundas da relação “direta” ou ingênua com o mundo, mas que não pode ser negado, muitos

destes conhecimentos foram mutilados por não receberem o selo científico de uma educação bancária. A negação de conhecimentos, que podem emergir do cotidiano, não fazem do indivíduo um ser que detém cultura e que precisa compreender sua vida e as relações que a sustentam para poder reivindicar ou denunciar as travas que o condicionam. Desta forma compreendemos que a experiência constitui-se com um pilar do Letramento Ambiental. Segundo Freire (2011):

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro míopes os negadores de saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa miopia constitui-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 2011, p. 56).

Esta concepção de reconhecimento da necessidade de valorização dos saberes que emergem diretamente do real, por vezes foi interpretada como forma de limitação, ou seja, o ato pedagógico ficaria na linha destes saberes; excedê-la se constituiria como uma educação deslegitimadora dos saberes populares. Em verdade, o saber de experiência-feito precisa se tornar ponto de partida para tais discussões, e isso se apresenta como atitude metodológica e epistemológica imprescindível para a Educação Ambiental e Alfabetização. Requer ouvir o outro para assim propor caminhos, na dialeticidade entre mundo e ser humano; colocamo-nos assim na busca de compreensões das relações que subsidiam a nossa experiência.

Os diários utilizados no Cirandar, como forma de registro destas experiências, se apresentam potentes na medida em que se pretende refletir sobre e com estas práticas, sob a práxis destas professoras, os diários se configuram como outra forma de dizer a nossa palavra, como propõe Freire (1987), e também de potencializar a reflexão sobre a nossa ação, que repensada pode trazer uma nova ação e nesse movimento encontrar e construir a nossa práxis.

Pensando nessas possibilidades, algumas autoras como Freitas, Machado e Souza (2017) nos contam sobre o potencial formativo do diário para a pesquisa. Segundo as autoras:

[...] percebe-se que as experiências como o diário de registros no âmbito do ensino, em diferentes contextos, deflagram processos de (trans) formação das relações de ensinar e de aprender, ampliando as condições para o diálogo entre educador/a e educandos. Processos de (trans) formação que tanto vêm proporcionando o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas, quanto vêm produzindo dados para a investigação sobre o ensino a partir da documentação da experiência. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p.11).

Como forma de maior aproximação com as professoras, realizamos entrevistas semiestruturadas, pois compreendemos que uma conversa aberta pode potencializar um diálogo mais profícuo sobre as questões que interpelam a práxis destas professoras atualmente. Neste sentido, o *corpus* de análise foi composto por duas entrevistas com Professoras que participaram do Projeto. Chegamos a estas professoras por meio de dois critérios: 1) Relato de experiência na área de Alfabetização – o que encontramos sete relatos, esta é a etapa da escolarização com o menor índice de participação no Cirandar; 2) Participação não pontual no Cirandar, tendo no mínimo duas participações. Estas professoras possuem relatos de experiência, que estão divulgados no site do Cirandar; e também como *corpus* de análise faremos uso de seus diários de registro, elaborados durante a participação no projeto.

A entrevista semiestruturada propicia que o pesquisador, mesmo que tenha diretividade na organização das perguntas, esteja aberto para novas considerações que possam surgir na realização da conversa. É esse sentido de escuta sensível que intentamos tecer estas entrevistas. Desta forma, sob intuito de orientar a conversa que foi proposta às professoras alfabetizadoras participantes do Cirandar, elaboramos três questões: 1. Que compreensão de Alfabetização e Letramento orienta tua práxis na sala de aula? 2. O que compreendes por Educação Ambiental? 3. Compreendes ser possível a articulação entre a Alfabetização e a Educação Ambiental? De que forma?

Os relatos disponibilizados no site do Projeto já continham os endereços virtuais das colaboradoras da pesquisa, tendo sido por este meio o primeiro contato com o convite para participar da entrevista. O e-mail foi enviado no formato de uma carta, com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. Ambas, de pronto, aceitaram o convite para a conversa. Os relatos apresentados no Cirandar com turmas de Alfabetização e que nos levaram a selecionar e entrevistar as duas professoras intitulam-se: “Sabendo Orientar com Liberdade: Vinculando a Vara da Infância e Juventude do Ministério Público Estadual de Rio Grande” (de autoria da primeira entrevistada); e “Projeto Mãos Unidas nas letras, nos números e na Vida” (de autoria da segunda entrevistada).

A primeira professora entrevistada hoje é pós-graduanda em Educação na FURG, e atua como professora Alfabetizadora de trabalhadores que trabalham com a separação de resíduos sólidos na Recicladora Santa Rita, que fica localizado próximo ao lixão da cidade do

Rio Grande/RS, situado no Bairro Santa Rosa. A segunda entrevistada hoje é professora em um 4º ano em escola na rede municipal de Educação Básica, na mesma cidade.

Para os primeiros momentos da entrevista pensamos em deixá-las mais à vontade, perguntando de que forma tiveram conhecimento do Cirandar, e aos poucos buscar orientar a entrevista com base nas perguntas que previamente havíamos construído. Mesmo com o mesmo roteiro as entrevistas foram bem diversificadas. Após as entrevistas realizadas e transcritas enviei um e-mail às professoras perguntando se gostariam de acrescentar algo à entrevista que não tivessem dito e que gostariam de partilhar.

Após construído o *corpus* de análise foi realizada uma leitura flutuante nos documentos reunidos. Foi atribuído um código para cada unidade de registro que fomos identificando, vinculada à pergunta que orientou esta pesquisa: De que forma se apresenta a dimensão ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento, no contexto do Cirandar?

Ancoradas na metodologia criada por Bardin (1977), em que as unidades de registro correspondem a uma palavra ou a um tema, optamos pela palavra, o que requereu considerar todas as palavras dos textos e que atingiram de alguma forma aos objetivos desta pesquisa, atingindo assim a *regra de pertinência* ou que apareceram de forma frequente e que anunciavam uma preocupação de ambas às professoras.

O tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação requereu a codificação dos documentos em análise, o que sempre acarreta em uma transformação do texto em estudo. Dessa forma foi preciso recortar, enumerar e classificar os documentos analisados, na tentativa de adentrar, de forma mais minuciosa a estes documentos-experiência, permitindo assim com que o pesquisador interprete o que estes nos ajudam a responder a questão de pesquisa.

A partir da análise dos Diários de Campo referente às vivências que foram publicizadas e dialogadas no Cirandar, bem como dos relatos respectivos a essas vivências, situadas no ano de 2014, e que nos levou a entrevistar estas duas professoras, chegamos à categorização de 43 *unidades de registro* que julgamos concernentes ao trabalho com a Educação Ambiental, e com Alfabetização e Letramento. Isso porque tencionam as compreensões destas temáticas e propiciam tecer considerações sobre a possibilidade de intersecção entre essas três temáticas sobre a relação natureza- ser humano e entre ser humano- ser humano e que incidem sobre a nossa questão de pesquisa, são elas:

<i>Corpus de análise</i>	<i>Professora Entrevistada A</i>	<i>Professora Entrevistada B</i>
<b>Entrevista</b>	coletivo ( EA8; EA10; EA12; EA13; EA15; EA28; EA38); casa com z (EA10); desigualdade (EA12); igualdade (EA12); pertencimento (EA13); diferenças (EA17); comunicar (EA22); ler símbolos (EA22); gente no mundo (EA30); prática docente (EA40); reflexões (EA41); desafios (EA47); prática inédita (EA47).	coletivo (EB30); diferenças (EB 27; EB15); currículo (EB15); intervenções no bairro (EB21); meio ambiente (EB22); cultura (EB27); inclusão (EB25); tempo do aluno (EB 30).
<b>Relato de experiência</b>	interdisciplinaridade (RA3); amizade (RA4), experiência (RA6), estar no mundo (RA9), reflexões (RA15), frustrações (RA17); carta coletiva (RA8).	conteúdo (RB9); curiosidade (RB15); coletividade (RB17); currículo (RB19); cotidiano (RB20); prática (RB20).
<b>Diário de Campo</b>	valores (DAp.3); conhecimento de si (DAp.3); ambiente (DAp. 3), exclusão (DAp.4); acontecimento (DAp.8); docente (DAp.8); conhecimentos críticos (DAp.8).	carta coletiva (DBp.2); motivação (DBp.28); planejamento (DBp.29).

**FIGURA 5** - unidades e registro.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Nesse movimento, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) nos possibilita esta categorização como forma de reorganização do texto. Em acordo com a autora, (1977, p.88) “A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagens de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos [...]” Nesse sentido a categorização nos permite uma ressignificação do *corpus* de análise reunido e é fruto do reagrupamento das unidades de registro encontradas. Nas palavras da de Bardin:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

Assim, após encontradas as unidades de registro que consideramos serem pertinentes ao nosso estudo, coerentes com nossos objetivos de pesquisa, atribuímos a cada unidade um código para que, a medida que dissertássemos sobre ela, pudéssemos voltar a mesma em sua unidade de contexto que se refere a frase ou parágrafo onde ela está inserida, na tentativa de compreendermos a totalidade. Assim foi feita a codificação das unidades de registro: Com as unidades de registro que elencamos houve a necessidade ainda de uma categorização que almejou contemplar a totalidade que o *corpus* nos potencializou ao passo que nos permitiu também responder, de alguma forma, nossa questão de pesquisa. Chegamos, pois, a duas grandes categorias que julgamos contemplar nosso objetivo de pesquisa. São elas: *Constituição do ser Alfabetizadora: pensar a prática, praticar a teoria* e a segunda *Da Alfabetização ao Letramento Ambiental: o contexto como pressuposto de leitura do mundo*. Tais categorias abordam unidades de contexto:

<b>Corpus de análise</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	
	<b><i>Constituição do ser Alfabetizadora: Pensar a prática, praticar a teoria.</i></b>	<b><i>Letramento Ambiental: o contexto como pressuposto da leitura do mundo</i></b>
<b>Entrevista</b>	coletivo ( EA8; EA10; EA12; EA13; EA15; EA28; EA38; EB30); prática docente (EA40); reflexões (EA41); desafios (EA47); prática inédita (EA47); currículo (EB15); inclusão (EB25); tempo do aluno (EB 30).	casa com z (EA10); desigualdade (EA12); igualdade (EA12); pertencimento (EA13); diferenças (EA17; EB27; EB15); comunicar (EA22); ler símbolos (EA22); gente no mundo (EA30); intervenções no bairro (EB21); meio ambiente (EB22); cultura (EB27).
<b>Relato de Experiência</b>	interdisciplinaridade (RA3); experiência (RA6), estar no mundo (RA9), reflexões (RA15), frustrações (RA17); carta coletiva (RA8).conteúdo (RB9); curiosidade (RB15); coletividade (RB17); currículo (RB19); cotidiano (RB20); prática (RB20).	experiência (RA6); estar no mundo (RA9); coletividade (RB17); estar no mundo (RA9); interdisciplinaridade (RA3).

**FIGURA 6:** Categorização.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

O encontro com tais categorias emerge do diálogo entre o vivido destas professoras e as discussões tecidas até o momento. Por isso compreendemos que este caminho também reconhece as proposições freireanas quando asseguram que:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. (FREIRE, 1987, p. 87).

Compreendemos que tais categorias emergidas do percurso desta pesquisa se constituem também como temas geradores, o que pressupõe uma metodologia aberta ao outro. O encontro com os temas geradores prescinde do diálogo, o diálogo com o mundo para que assim possamos compreender as relações que tecem a vida cotidiana.

## **5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

### **5.1 Constituição do ser Alfabetizadora: Pensar a prática, praticar a teoria**

Apartir das ferramentas que a AC nos proporcionou, chegamos à categoria “Constituição do ser Alfabetizadora: Pensar a prática, praticar a teoria” e que compreendemos que contempla as unidades de registro antes anunciadas e que emergiram do corpus de análise composto pelas entrevistas, diários e relatos de experiência. Cabe ressaltar que tanto os diários como os relatos de experiência são oriundos da produção destas duas professoras em sua participação no processo formativo do Cirandar. A AC nos mostra alguns caminhos para a organização e interpretação do encontrado, sendo assim, após a pré-análise, exploração do material e categorização, chegamos a interpretações que pretendem responder à questão orientadora da pesquisa: De que forma se apresenta a dimensão ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento no Contexto do Projeto Cirandar. A categoria “Constituição do ser Alfabetizadora: Pensar a prática, praticar a teoria” nos permite pensar sobre as questões de coletividade, práxis, coletivo, contexto, meio ambiente, na formação de professores, e neste caso, compreendemos que a dimensão ambiental está presente, mesmo que não de forma intencional, à medida que tais questões nos proporcionam um pensar sobre as relações que são travadas neste meio. Para Loureiro (2006), as discussões entre teoria e prática precisam estar imbricadas sempre às discussões no campo do macro, ou seja, tratar uma problemática em si

não nos permitirá ter uma compreensão da totalidade. Nesse sentido é preciso compreender todas as relações que podem subsidiar determinados problemas. Nas palavras do autor:

[...] a Educação Ambiental é, por definição apontada como portadora de processos individuais e coletivos que contribuem com: a redefinição do ser humano como ser da natureza, sem que este perca o senso de identidade da vida e da existência humana; a potencialização das ações que resultem em patamares distintos de consciência e de atuação política, buscando superar e romper com o capitalismo globalizado; a reorganização das estruturas escolares e dos currículos em todos os níveis do ensino formal; e a vinculação das ações educativas formais, não formais e informais em processos permanentes de aprendizagem, atuação e construção de conhecimentos adequados à compreensão de ambiente e problemas associados. Em síntese, uma práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes. (LOUREIRO, 2006, p. 31).

Ambas as professoras ressaltam a importância de refletir sobre os problemas que afligem o mundo a partir de um contexto. Consideramos, a partir de autores como Freire (1987), que este pode ser um dos pilares de uma Educação Crítica e de um Letramento Ambiental. Destaco aqui uma fala da professora entrevistada, que nos conta sobre a experiência que ela compartilhou no Cirandar. A professora, no momento em que escreveu o relato ainda era estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e participava do PIBID Interdisciplinar - Educação Ambiental. Esta experiência foi vivenciada junto a uma turma de aproximadamente 20 alunos de uma escola pública, com estudantes em processo de Alfabetização. Realizaram, primeiramente, um projeto voltado à alimentação, porém percebia que os alunos não se mostravam plenamente interessados. Em uma dinâmica pedagógica, a professora em formação observou que havia certa exclusão de um aluno na relação com as crianças, ele também apresentava um desenvolvimento mais paulatino quando comparado aos colegas.

Em sua investigação acerca dos porquês desta exclusão, a professora escutou de uma das crianças que este aluno “não tinha um cheiro bom”. Decidiu incluir no seu planejamento questões que abordassem a desigualdade, e que promovessem o debate a respeito. Nas palavras da professora: *[...] percebemos com o coletivo das crianças... não era um problema, mas sim uma contestação de um fato de que elas tinham muita dificuldade em interagir com um colega em específico [...] por isso a importância da gente fazer os planejamentos e projetos pensando de acordo com seus contextos [...] EA8 (ENTREVISTADA A).*

A professora havia realizado um plano prévio para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem nesta turma de alfabetização, porém percebeu este problema da exclusão entre os estudantes, procurando intervir de alguma forma. Realizou, então, atividades que tencionavam a necessidade de pensar sobre o que era a exclusão e desigualdade em nossa sociedade. Neste momento da entrevista uma forte emoção da professora gerou a minha também. A professora ressalta que este trabalho não foi realizado sozinho, por estar participando das aulas na situação de bolsista do PIBID, as vivências na turma eram feitas e pensadas junto com um grupo de licenciandos de diferentes áreas. Ressalta que talvez uma única professora não desse conta para conseguir observar e pensar em diferentes estratégias. Destaca também, a importância do Programa para ambas as partes envolvidas: Universidade e Escola.

Este relato é oriundo da sua experiência, registrado no Cirandar no ano de 2014. No ano de 2019 ela realiza um trabalho voluntário no bairro Santa Rosa da cidade do Rio Grande, em uma cooperativa de triagem de resíduos sólidos, chamada Santa Rita. Acontece lá a Alfabetização de Jovens e Adultos para catadores de resíduos sólidos. A professora nos conta sobre a necessidade de pensar as palavras para além da mera codificação destas:

Eu fui comentar com os meus alunos, na aula passada, sobre essas palavras que estamos escutando agora, que é misoginia, homofobia, racismo. E elas não sabiam, mas elas estão escutando na rádio dizer que fulano de tal é misógino, mas eu não sei o que, que é, será que é bom... 'Sabe gente, o que é misoginia?' Ai fica cri cricri e eu penso: 'Temos um problema, temos um problema!' Sabe assim, também digo assim, talvez elas não sabem escrever misoginia, mas elas sabem o que é misoginia se eu falar assim: 'Fulano é misógino, já ia dizer que Fulano não gosta de mulheres, não gosta de mulheres, não é porque ele é gay e que só gosta de homem, não, é porque ele não gosta de mulher, por ser mulher e isso acarreta o quê?' Ai, tu traz o feminicídio, o espancamento, que é uma coisa que elas vivem e que a mãe dessas crianças muitas vive, também. E ai dizem que esse tal de feminicídio que elas também não sabem o que que é, é o que me... ai como que isso repercute, lá na minha turma de alfabetização de adultos. Então, eu acho que a questão toda não é tanto eu saber escrever misoginia. É eu saber identificar o que essa palavra e como ela se exerce, né.

Comprendemos que tais colocações realizadas pela professora entrevistada A, dialogam com as concepções de Alfabetização e Letramento que trouxemos até aqui. Letramento como função social da língua que é a comunicação, para podermos intervir no mundo sob a prerrogativa e necessidade de um pensar sobre as relações sociais que subsidiam a nossa vida seja na esfera econômica ou política. Pensar sobre tais relações em prol de uma

mudança sustentável implica reconhecer que é preciso agir no mundo com o mundo, ou seja, agir no mundo pela práxis. Para Freire (1987) a práxis é o ponto de intersecção entre a prática e teoria, esta unidade significa uma reflexão crítica e compromissada com o mundo.

Sobre os *acontecimentos* que perpassam a fala da Professora Entrevistada A e, que são representados pela escrita do seu diário, ela nos fala sobre a forma como percebe a sua práxis cotidiana na sala de aula:

O que pensar de todos esses acontecimentos? São pensamentos e sentimentos que variam de maneira intensa, e me constituem como docente, mas principalmente como ser humano, de olhar sensível e apurado as necessidades das crianças, e é o que tenho aprendido nessas trocas, com os momentos em que estamos juntos, não há um em que não saia diferente do que entrei uma sensação diferente, um pensar diferente, uma reflexão que me modifica para melhorar. (DIÁRIO, PROFESSORA A).

Ao se colocar como ser que pode aprender com a experiência junto de seus alunos, a professora se reconhece como *ser inacabado* e sendo assim reconhece seu processo ontológico de devir, de *ser mais* humano, que requer a busca pela emancipação de nossos sentidos, de nossa sensibilidade. Desta forma, podemos compreender a partir do pensamento de Freire, que experienciar está intimamente ligado a nossa capacidade de decodificar o mundo, ou seja, conhecer o mundo e assim experienciá-lo para além das aparências, para além dos códigos que nos são oferecidos. Segundo Freire:

A “codificação” e a “descodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial - ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este - o mundo - é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais. (FREIRE, 1987, p. 76).

Jorge Larrosa também contribui para um pensar sobre a experiência, não como o que acontece, mas sim o que nos acontece, nos toca, ou seja, com a experiência aprendemos e nos transformamos. Segundo Larrosa: “[...] talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la [...] não como o que é e sim como o que acontece [...]”. Mais adiante o autor continua: “A experiência seria o modo de habitar o mundo”(LARROSA, 2015, p.84).

O que pudemos compreender a partir do “não se pode caber em um conceito” é que a experiência múltipla se manifesta e se constrói de diversas formas. Entretanto Larrosa (2015) nos mostra sua tessitura sobre a sua palavra. Experiência bem como os cuidados que devemos tomar frente a um mundo que a utilizou muitas vezes sob um olhar de menosprezo e em outros momentos uma fetichização tamanha que a experiência se transfigura em autoridade.

O autor nos deixa então uma tarefa de transformar a palavra Experiência como palavra difícil, estranhada no sentido de ainda nos causar espanto e nos encantar-nos. Ele invoca a desnaturalização da palavra, que foi tanto dita que agora não mais a questionam. A partir da Experiência e formação de outro autor, Kertész, Larrosa deixa escapar que: “[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa, minha personalidade” (LARROSA, 2015, p.48).

Sendo assim, a experiência se estabelece em nossas vidas enquanto matéria-prima da educação, nesse sentido, há a necessidade de construirmos experiências que nos potencialize a nossa transformação. Reconhecemos na fala da Professora A, a potencialidade de uma educação que se pretenda desenvolver, no outro, o alargamento dos seus horizontes:

Minhas reflexões partem do que vivenciei, e ainda vivencio, pois continuamos desenvolvendo as atividades com a turma e, portanto, conseguimos exergar nas pequenas ações do dia-a-dia das crianças em sala de aula, as evoluções que realizaram e que continuam realizando, em função daquilo que trocamos de ensinamentos durante o primeiro semestre. Nesse sentido, trago nas escritas do diário momentos de troca e aprendizagem, e inclusive manifesto as frustrações e anseios que envolvem estas descobertas e vivências. E o quanto isso acrescentou na minha perspectiva de professora em formação, no sentido de empoderamento que as consequências positivas das atividades e ações realizadas, trazem para este processo de construção doente. (RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFESSORA A).

Desta forma, pensar refletir sobre e com a experiência se torna fundamental à medida que reivindicamos uma educação do diálogo e da proposição. Uma educação do diálogo, pois pretende comunicar sobre os acontecimentos ao mesmo tempo em que propõe, também, sua outra construção. Nessa perspectiva, apostamos no diálogo como possibilidade de compreender o outro, um ser dotado de conhecimentos que merecem ser ouvidos, compreendidos, para que então possamos a ele concordar ou contrapor (FREIRE, 1987). A pronúncia a partir de minhas vivências e conhecimentos que surgem a partir dela nos constitui

enquanto seres protagonistas de nosso desenvolvimento o que nos permite anunciar outro mundo, um mundo de homens e mulheres com uma vida para além do individualismo, para além da exploração do homem pelo homem e do homem pela natureza. Nesse Sentido é preciso nos reconhecermos enquanto seres do diálogo, inconclusos em permanente vir a ser mais (FREIRE, 1987). Segundo o educador:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p.17).

Para tanto pudemos compreender que a nossa vivência não será uma ponte direta a práxis, unidade indissolúvel entre ação e reflexão, ela carecerá de uma reflexão sobre esta, e assim gerará uma ação mais qualificada, baseada na experiência e no diálogo entre as múltiplas instâncias que podem subsidiar determinado fenômeno. Por isso, o Letramento Ambiental constitui-se enquanto ação e reflexão, enquanto diálogo e experiência.

## **5.2 Letramento Ambiental: o contexto como pressuposto da leitura de mundo**

O contexto emerge como unidade de registro que é identificado com mais frequência nos textos analisados, o que consideramos apontar para uma preocupação de ambas as professoras entrevistadas. Não obstante, esta unidade de registro pode comportar outras unidades também encontradas como: *gente no mundo, ambiente, coletividade, cotidiano, estar no mundo, experiência* e consideramos que potencializam as discussões deste estudo em torno do questionamento orientador: De que forma se apresenta a dimensão ambiental nos processos de Alfabetização e Letramento no contexto do Cirandar?

Como já consideramos nos capítulos anteriores referentes à adjetivação Ambiental na Educação, esta se apresenta ainda como necessária a fim de marcar um território que pode ser invisibilizado, e mesmo com esta adjetivação há também a necessidade de se perguntar de que

Educação Ambiental falamos. Apontamos a Educação Ambiental Crítica como ponto de sustentação das nossas discussões, uma vez que ela almeja uma sociedade justa, igualitária e sustentável e para isso reconhece a necessidade de discussão do modo de produção vigente e assim busca a sua transformação, em que identificando os limites societários que este modo de produção produz, ou seja, uma “Educação Ambiental crítica, transformadora, socioambiental e popular, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo [...]” (LOUREIRO, 2006, p. 35).

É neste movimento que anunciamos a possibilidade de um Letramento Ambiental, que busca o diálogo entre Alfabetização e a Educação Ambiental. A palavra Letramento, muito recente ainda ao campo da Alfabetização traz com ela uma série de implicações, uma delas é o reconhecimento de que a língua não significa um mero aglomerado de códigos e símbolos, mas que estes inseridos em um contexto revelam interesses, gostos e lugares de dadas culturas. O que se pretende dizer é que a Alfabetização precisa estar imbricada aos processos de Letramento, à sua função de anúncio e denúncia de um mundo que nos impede de perceber suas imbricações que o sustentam, tirando assim a possibilidade de dizer a nossa palavra de escrever e ler a nossa vida.

A professora entrevistada A ressalta com veemência a necessidade de se ler e escrever sobre o que nos acontece, o que acontece no mundo indo assim, para além da “casa com s ou com z?” como ela nos coloca. Nas palavras da professora:

Tu sabe o que é essa palavra, não sabe colocar no contexto, consegue refletir a partir dela, para mim refletir sobre a palavra é o que importa. Isso é o que importa dentro da Alfabetização, o que importa para mim, com o tempo, vamos descobrindo a casa com s, o queijo é com u, é com g, é com j, então, assim são as coisas que tu vai percebendo, acho que no processo de Alfabetização o importante não é tu repetir ali dez milhões de vezes o a, mas se faz alguma coisa pra ti.” (PROFESSORA ENTREVISTADA A).

Realizar a leitura do nosso meio ambiente tenciona e reivindica nosso pensamento crítico, ler e escrever a “casa” com “s”, deveria ser uma construção concomitante com a nossa opinião e conhecimentos sobre habitação, por exemplo, o direito à moradia, seguido da pergunta: Este acesso se dá de forma igualitária a todos e todas? A resposta ecoando de forma

negativa, ou mesmo vindo apenas pelo nosso abrir da janela, precisaria ser pensada e refletida, para podermos propor as transformações necessárias. Refutando as afirmações da professora, afirma Freire:

[...] O ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo, historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE; MACEDO, 2011, p.15).

Este diálogo entre Letramento-mundo, não requer apenas um instrumento de comunicação, mas um “meio de construir aqueles significados que comunicamos” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.15), e a *coletividade* como nos apontou a professora II em seu relato, nos parece uma das formas de se potencializar tais construções.

Tal metodologia nos remete aos *Círculos de Cultura*, proposta construída e vivenciada por Freire como metodologia para a Alfabetização de adultos. As fotografias da experiência em Angicos mostram, por exemplo, que mesmo sendo chamados de círculos as cadeiras nem sempre estavam nesta disposição. Não obstante, a organização do espaço físico não se referia apenas à disposição das mesas, mas à difusão do conhecimento naquele ambiente, o qual não estava somente detido na “posse” do professor ou professora, mas circulando entre os alunos e alunas que estavam construindo este conhecimento. Considerar tais saberes, implica tomar uma posição política de que o conhecimento genuíno só pode surgir a partir da nossa realidade.

Compreender que o Círculo de Cultura extrapolava e referenciava também a organização e posicionamento político sob o intuito de uma Educação Ambiental transformadora potencializou sua presença em muitos âmbitos que reivindicavam esta Educação que rompesse com a verticalidade do ensino. Como nos aponta Jussara Franco (2015):

O círculo de cultura vem sendo utilizado como ferramenta metodológica em educação ambiental em diversos espaços educativos, entre os quais a II Jornada Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (PUC/SP, 2008) que reuniu pesquisadores e militantes ligados à Educação Ambiental, que trabalham questões relacionadas ao meio ambiente e à cidadania planetária com a finalidade de discutir e avaliar a importância de repolitizar as práticas de Educação Ambiental, recolocando-a como

questionadora do sistema capitalista, para além da realização de práticas didáticas em torno apenas dos aspectos mais superficiais da problemática. (FRANCO, 2015, p. 95).

A partir destas tessituras que construímos, e a análise do *corpus* de análise desta pesquisa, depreendemos que nossa práxis revela uma série de intencionalidades; pensar sobre o nosso cotidiano implica discutir sobre a Educação Ambiental, Letramento e Alfabetização. As professoras trouxeram o contexto de forma muito significativa em suas entrevistas, por considerarem que ele é a matéria-prima do seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, conhecer o nosso entorno se torna um dos pilares de uma Educação que se pretenda Libertadora.

A Educação Libertadora é a aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980); apenas os seres humanos são capazes de fazê-la, de forma que haja a possibilidade de reflexão perante a ação, e é esse movimento dialético que Freire denominou de práxis: “unidade indissolúvel entre ação e reflexão” (FREIRE, 1980, p.26). Esta reflexão crítica, como propõe a Educação freireana, não se dá de forma espontânea ou imediata. Implica em romper com a espontaneidade que a realidade se apresenta a nós para que tenhamos consciência e possamos assumir, assim, nosso lugar no mundo e com o mundo. Por isso:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em estar à frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p.26).

A conscientização nos possibilita compreender o lugar que ocupamos, nos permite compreender que o Letramento Ambiental pode se configurar como um possível ainda não experimentado, pois está na nossa fronteira entre o ser e o ser mais, movimento este que se faz necessário: a passagem das nossas situações-limites. Para irmos ao encontro destas denúncias de mundo a partir do Letramento Ambiental sob as pretensões freireanas é necessário a descodificação dos códigos, o que nos convida a reconhecer nos códigos nossa vida, nossas situações existenciais.

Nesse sentido compreendemos que as falas das professoras expressam uma necessidade de se compreender o mundo para transformá-lo, pautando assim a Educação

Ambiental como formas de se relacionar com este mundo que carece de mudanças, Assim a Professora Entrevistada 1 nos fala sua compreensão sobre a Educação Ambiental:

Então, que dizer que fui me encontrando com a Educação Ambiental dessa forma, não naquela Educação Ambiental que se conceitua dentro da ciência do decorado da Educação Ambiental, mas nessa que eu entendo com um papel de gente no mundo. Então, eu divago sobre consumo, sobre reciclagem de lixo, falo sobre composteira, sobre horta, mas também vou falar de valores, princípios, ética, né, quem somos, o que somos, para onde vamos, enfim eu acho que é nesse sentido. (PROFESSORA ENTREVISTADA 1).

Percebemos neste trecho da transcrição que a Professora consegue compreender a Educação Ambiental para além de um conjunto de “conteúdos” isolados ou descontextualizados como o lixo, a água, animais, por exemplo, apenas enquanto detalhamento de aspectos físicos e biológicos do meio ambiente. Não queremos dizer com isso que tais conhecimentos não são importantes, mas que isso precisa imbricar-se com as discussões sociais de mundo. Pensar a Educação Ambiental requer uma reflexão crítica da relação sociedade e natureza, sobre as desigualdades produzidas nesta relação em sua totalidade. Segundo Layrargues (2009):

Educação ambiental com compromisso social é aquela que articula a discussão da relação entre ser humano e a natureza inserida no contexto das relações sociais. é aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas que contextualiza seu projeto político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, exclusão social, concentração de renda, apatia política, além da degradação da natureza. É aquela que enfrenta o desafio da complexidade, incorporando na reflexão categorias de análise, como mercado, mercadoria e alienação. É aquela que expõe as contradições das sociedades assimétricas e desiguais. (LAYRARGUES, 2009, p.28).

A Educação Ambiental se mostra, dessa forma, como um meio para a constituição de professores de maneira geral, sendo potencializadora de uma consciência crítica sobre o ambiente em que vivemos o que implica reconhecer que o modelo de produção em que vivemos pauta as desigualdades encontradas de muitas ordens: étnica, social, de gênero, por exemplo. A fala da Professora Entrevista 2 também reconhece a conexão entre o social e o ambiental para a discussão da Educação Ambiental, porém seu discurso se aproxima de uma Educação Ambiental que prima pela sensibilização dos sujeitos com o meio ambiente, colando assim, na esfera individual a causa e as possíveis soluções de um mundo que requer menos poluição. Nas palavras da Professora:

Eu tô fazendo, eu continuo fazendo, só não vou relatar aqui, mas a gente está trabalhando também. Um dos projetos vai sair no livro do Cirandar também, aquele do Saco da Mangueira<sup>8</sup> que fiz [...] Eles foram até o Saco da Mangueira, a gente fez uma série de intervenções dentro do bairro né, são filhos de pescadores “do” Altamir de Lacerda, que é bem na Bernadete. Então a gente faz todos os anos, esse ano mudei um pouco o projeto, né, não levei eles a praia, a gente trabalhou com os pais, os pais mandando material. Mas a gente sempre com o lixo, eles tiram foto do lixo da casa deles e depois a gente trabalha com as fotos” (PROFESSORA ENTREVISTADA 2).

E segue,

É importantíssimo porque o lixo cada vez aumenta mais, aumenta a população, aumenta o lixo. Aumenta o lixo, aumenta o problema do solo, das plantações, do ar que a gente respira, né. Então, para mim é imprescindível que a gente trabalhe o Meio Ambiente dentro da escola, é necessário não somente o ambiente na parte da natureza, mas entre eles também, entender que eles também fazem partes desta interação com o Meio Ambiente, né. (PROFESSORA ENTREVISTADA 2).

Não há como desconsiderar a importância da discussão sobre o lixo e o consumo, entretanto, defendemos a ideia de é preciso atrelar-se ao debate sobre o contexto em que vivemos, ou seja, a Educação Ambiental precisa ir além da discussão sobre o consumo (ZACARIAS, 2009). Segundo a autora, as discussões precisam transcender a questão do consumo, sua produção e circulação. Afirma ela:

Se, de um lado, a sociedade contemporânea não pode ser considerada uma “sociedade do consumo”, já que grande parte da população não tem acesso ao menos às suas necessidades básicas, por outro, essa mesma sociedade vive o paradoxo de ser cada vez mais ideologizada pelo consumo. Uma ideologia que satura o conjunto das relações sociais, impingindo uma total subordinação das necessidades à reprodução do valor de troca. Para que essa ideologização aconteça, o capitalismo não mede esforços e nem lhe falta criatividade. São utilizadas técnicas como a estética da mercadoria e a obsolescência programada como objetivo maior de impor todos os valores do capital, levando os indivíduos a acreditarem que não existe um outro jeito possível de organizar a sociedade. (ZACARIAS, 2009, p.137).

Desta forma, reconhecemos a necessidade de se pensar sobre tais questões entendendo que, em um contexto de Letramento, podem configurar-se no que estamos chamando de um Letramento Ambiental, sob o prisma de resgate da história, da experiência do contexto em que vivemos. Nessa perspectiva, torna-se importante “desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas

---

<sup>8</sup>O Saco da Mangueira é uma lagoa rasa situada no município do Rio Grande, possuindo 32 km<sup>2</sup>. Nela encontram-se viveiros, especialmente decamarões, importantes para o setor pesqueiro. Em seu entorno, habita uma considerável população de pessoas que se dedica à atividade pesqueira como profissão ou complemento a outras atividades.

respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humana” (MACEDO; FREIRE, 2015 p. 49-50).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos colocou frente a um desafio: o de pensar a Educação Ambiental, vinculada à Alfabetização e ao Letramento. Freireanamente, este trabalho investigativo é um produto social, dotado de história e circunstancialidades, que propiciará o surgimento de outras perguntas, para além das que foram elencadas até o momento. De que forma pode haver um diálogo entre a Alfabetização Ambiental e o Letramento? De que maneira esses processos podem potencializar o desenvolvimento do ser humano? A Alfabetização pode extrapolar os limites da decodificação das palavras engendrando uma Alfabetização que possibilite um diálogo entre a Educação Ambiental? Colocamos, então, tais perguntas orientadoras de uma investigação que pretendeu, timidamente, contribuir com tais áreas e com uma possível transformação da vida, do meio ambiente e da cultura.

A presença de uma Educação que consiga tencionar o capitalismo, que possibilite o desenvolvimento de *práticas emancipadoras* (TONET, 2013) e que parta do entendimento de que o currículo precisa caminhar no sentido da compreensão de que nenhum conhecimento a ser organizado na escola é o que nos motiva a desenvolver o estudo aqui exposto. Entendemos, portanto, que nenhum conhecimento pode estar fora da vida cotidiana (PISTRAK 2011) e nenhum currículo que assim se propor pode formar sujeitos sem história.

Contudo, compartilhamos de um questionamento que Mészáros (2008) nos convida a problematizar:

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar a realidade do ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar de maneira bem-sucedida, a auto emancipação da humanidade [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p.52).

Será possível a transformação da sociedade pelo viés da Educação? Precisamos de um novo currículo ou de uma nova ordem social? Para Freire (2015) a alavanca da transformação social não está na escola, porém sem ela a transformação da sociedade não seria possível.

Desta forma, compreendemos que nosso compromisso dentro e fora das escolas está em construirmos um novo projeto de sociedade, uma escola para *além do capital*.

Pensemos na história que queremos construir, uma história seja ela oral ou escrita, mas que conte a luta de um povo que tenta se libertar dos seus grilhões. Luta esta que, na medida em que denuncia estes entraves, anuncia a possibilidade de outro mundo.

A alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades de vida e de sociedade humana (MACEDO; FREIRE, 2015, p. 45-46).

É neste sentido que esta pesquisa se propõe a ouvir o vivido, no debruçar sobre as histórias dos professores participantes do Cirandar, na medida em que nos propomos a desenvolver um movimento de abertura, de partilha e de transformação junto com o outro. Desta forma, os objetivos não tiveram a pretensão de serem determinadores dos achados, mas condicionantes dos possíveis caminhos que aqui serão encontrados.

A partir da nossa intenção de: (1) Conhecer os processos históricos que constituíram e diferenciaram a Alfabetização do Letramento Ambiental, conseguimos chegar à compreensão de que a Alfabetização teve, em sua retrospectiva histórica educacional brasileira, marcas profundas ao ser focada no método. Com intuito de uniformizar a forma com que se ensinava, negou uma série de conhecimentos que os alunos já tinham apropriação e que foram desconsiderados. Posteriormente, a psicogênese nos ajuda a compreender outra faceta do Alfabetizar, ao buscar as respostas da pergunta: Como se aprende? O Letramento, surgindo na mesma época da psicogênese, nos mostra que o Alfabetizar pode extrapolar as linhas colocadas no caderno, ou seja, Letrar significaria reconhecer os usos sociais da língua (MORTTATI, 2014).

Em nosso objetivo (2) Refletir sobre a constituição de um Letramento Ambiental a partir das imbricações da Educação Ambiental e Paulo Freire, conseguimos reconhecer uma série de intersecções encontradas entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação Ambiental, que corroboram com a construção de um Letramento que se denomine Ambiental. Reconhecer o ser humano como parte da natureza, possibilitou nos distanciarmos da dicotomia proposta pelo cartesianismo, fruto do Racionalismo mecanicista do século XVIII, e

que nos acompanha na materialidade de nossas relações até os dias atuais. Sabemos da grande contribuição do método Cartesiano, duvidando de tudo e problematizando o mundo, e também como forma para pensarmos as formas de produção de conhecimento e a nossa relação com o mundo, uma vez que ele propõe questionar o mundo regido pela Igreja até então vigente. Porém, Descartes nos faz pensar sobre a sua presença na cotidianidade e talvez nesta cisão entre razão e corpo, nos afastamos cada vez mais da natureza, das outridades. Nos questionamos então, sobre o currículo desenvolvido em nossa formação, e orientados a não sentir e não estranhar nada; tudo nos parece natural, naturalizamos o preconceito, a pobreza, a falta de respeito. Não sabemos lidar com as adversidades dos seres humanos sem o direito humano de encantar-se, sem o direito da criatividade; nos roubaram cem direitos, hoje vivemos sem direitos.

O Letramento Ambiental emergiu no processo de pesquisa, como forma de leitura do ambiente que vivemos, do nosso contexto e de nossas relações, e isto extrapola os muros de usos sociais da língua. Nesta perspectiva podemos compreender que o Letramento é uso social da língua, porém comprometido com a transformação pelos “oprimidos” e com os “oprimidos”, entre aspas, pois à medida que reconhecemos nosso papel enquanto sujeitos, nos colocaremos não mais como oprimidos, mas enquanto seres da transformação (FREIRE, 1987).

A partir da intenção de (3) Compreender as interconexões entre a Educação Ambiental e a Alfabetização a partir das falas das Professoras Alfabetizadoras, bem como em seus diários de campo e relatos, percebemos que o que vínhamos trazendo e reivindicando na trajetória dos estudos, foi reforçado pelas Professoras Alfabetizadoras: a necessidade de trazer o contexto como pressuposto do Alfabetizar-se. Brandão também contribui ao dizer que:

Contexto é onde se planta e se colhe o milho e é onde está a minha casa com a minha família. Meu contexto é o lugar onde vivo eu e vive gente com quem eu como a sopa de milho em volta de uma mesa. É onde ficam nossos vizinhos e a nossa comunidade. E ela pode ser uma vila de roça, uma cidadezinha, uma cidade grande, um acampamento, um assentamento. (BRANDÃO, 2014, p.24).

Ler o contexto reivindica olhar nosso cotidiano, a vida para nos reconhecermos, perceber a que grupo pertencemos, quais as nossas identidades, o que nos trouxe aqui e quais as possibilidades que nos levam e que construímos na condição de indivíduos singulares e

coletivos. Tais questionamentos se mostram indispensáveis a um mundo que necessita de pessoas felizes para ser melhor. Pensar sobre tais relações, a partir do que encontramos no processo de análise, nos possibilita enxergar uma Educação Ambiental presente no processo formativo do Cirandar. Ao propiciar um repensar sobre a nossa práxis cotidiana, e nos convidar a reconhecer uma epistemologia de Professores, desde a escola, uma produção do conhecimento que reconhece o ambiente escolar como ambiente potente para o anúncio de genuínos saberes construídos a partir do diálogo.

Nessa perspectiva, reconhecer a leitura de mundo proposta por Freire, não significa eximir a leitura da palavra da constituição dos seres humanos. O que defendemos é a reivindicação da unidade destas duas leituras, o que demanda uma leitura crítica e reflexiva dos acontecimentos e das relações que subsidiam a nossa vida. Ao cindir estas duas leituras, estaríamos reproduzindo uma lógica capitalista que insiste em “separar a cabeça das mãos”, ou seja, reforça a fragmentação do trabalho manual do intelectual, por exemplo. E é também nesta cisão que se forja o fato de quem deve mandar e quem deve obedecer nas relações sociais. Nessa tônica a leitura de mundo não significa a separação entre mundo e palavra, pelo contrário, a leitura de mundo, proposta por Freire (1980) requer reconhecer a necessidade de unidade entre estas duas categorias. Ao compreender o mundo e também as palavras precisamos assumir o compromisso de denunciar as palavras que mascaram a verdade de um mundo que é constantemente poluído e destruído.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, Juliane de Oliveira. **Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: recompondo trajetórias-tecendo diálogos**. -Dissertação (mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2007.

ARELARO, Lisete; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr, 2011.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um Estudo sobre a Educação**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BIGLIARDI, Rossane Vinhas; CRUZ, Ricardo Gautério. O educador no Contexto Contemporâneo: apontamentos a partir da Educação Ambiental Emancipatória. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – PPGEA-FURG/RS**. V.24. Janeiro a Junho 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO, Jr., L. A. (Coordenação). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA - Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 83-92.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação; **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**: CNE/CP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEACHAMP, Janet; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO; Aricélia Ribeiro (Orgs.) Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9424, 1996.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a periferia: linguagem e letramento digital**. Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2007.

CAPRA, Fritjot. **O ponto de mutação**: A ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: Princípios da Sustentabilidade. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Editora Cultrix. 2006.

CAPRA, Fritjot; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução: Mayra Teruya Eichemberg, Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARSON, Rachel. **A Primavera Silenciosa**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

CHESNAIS, François. Não só uma crise econômica e financeira, uma crise de civilização In: **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Orgs). São Paulo: Boitempo, 2011.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros. Brasília: Liber Livro, 2011.

CRUZ, Claudete Robalos; BATTESTIN, Claudia; GHIGG, Gomercindo. **A Educação Ambiental na teoria educativa freiriana**. UFSM, Santa Maria; e-ISSN 2236 1308 - V. 14, N. 2 (2014): Março, p. 3055 - 3060

DICKMANN, Ivo; RUPPENTHAL, Simone. Educação Ambiental Freiriana: Pressuposto e método. **Revista de Ciências Humanas – Educação**. , Frederico Westphalen. v. 18, n. 30, p. 117-135, 2017.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

FALCÃO, Aluízio. **Saudades do Correio**. 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução de HoracioGonzales. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da Alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117311003.pdf> Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. Registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**. ISSN - 1413-8638. E-ISSN - 2238-5533. v. 22, n. 2, p. 6-27, 2017.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth (Org.). **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Oikos, 2014.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governo**: deslocamento nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental. Tese (doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, RS, 2014.

KLEIMAN, Angela. **O Letramento na formação do professor**. Resumo publicado nos Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre. Goiânia, Anpoll, 1991.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Determinismo biológico: o desafio da Alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra. In: **Textos completos dos trabalhos apresentados no II Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**. CD ROM. Rio Claro: UFSCar, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: **Repensar a Educação Ambiental**. Loureiro, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza (Ogs.). São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. 17, p. 23-40. jan. - mar, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8. p. 37-54, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. Ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de Alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PEDRUZZI, Alana; PODEWILS, Tamires; SCHMIDT, Elisabeth; AMORIM, Filipi. Apontamentos sobre a Epistemologia Marxista: Neutralidade, Pluralismo e Ortoxia. ISSN: 1984-3879. **Revista Saberes**. Natal - RN, v.1, n10, nov. 2014.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014. Out./nov. 2011. SEDUC: Porto Alegre, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUSCHEINSKY, Aloísio. As Rimas da Ecopedagogia: uma perspectiva ambientalista. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p.61-71.

SAMPAIO, Marisa Narciso; RODRIGUES, Tâmara Aline; ZILIO, Thabatta. Reflexões sobre a formação de coordenadores de círculo de cultura na experiência das “40 horas de Angicos”. In: **40 horas de Angicos e Campanha de pé no chão também se aprende a ler: Movimentos e Memórias da Educação de Jovens e Adultos**. SAMPAIO, Marisa Narciso; PINHEIRO, Rosa Aparecida (Orgs). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Org). Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e a questão dos métodos**. 1. ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC/ INEP, 1989.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros** (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do Letramento. p. 63-89. In: SIGNORINI, Inês (Orgs). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação e sustentabilidade: relações possíveis. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(2): 293-308, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em agosto de 2016.

VASCONCELLOS, Celso. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

ZACARIAS, Rachel. Sociedade do Consumo, ideologia do consumo e as inquietudes socioambientais dos atuais padrões de produção e consumo. In: **Repensar a Educação Ambiental**. Loureiro, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.