

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**A SENSIBILIDADE ESTÉTICO-LITERÁRIA POTENCIALIZANDO
ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Rio Grande
2011**

VERA TERESA SPEROTTO BEMFICA

**A SENSIBILIDADE ESTÉTICO-LITERÁRIA POTENCIALIZANDO
ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Orientador:

Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten

**Rio Grande
2011**

VERA TERESA SPEROTTO BEMFICA

**A SENSIBILIDADE ESTÉTICO-LITERÁRIA POTENCIALIZANDO
ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade do Rio Grande – FURG.

Dr. Carlos Alexandre Baumgarten
(Orientador – FURG)

Dr^a Elisabeth Brandão Schmidt

Dr. Humberto Calloni

Dr^a Maria Lúcia Wortmann

Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten, meu orientador, pela competência e empenho durante este desafio e pela confiança que depositou em mim. Minha gratidão e estima.

À banca examinadora, pelo estímulo e reconhecimento de meu esforço, além do desprendimento e dedicação ao analisar minha pesquisa.

À amiga Marlene Brandolt, por despertar em mim o desejo de me matricular no Programa.

À Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Galiazzi, pelo incentivo no momento em que me mostrei interessada pela Educação Ambiental, incentivando-me e fazendo-me acreditar na possibilidade de vir a ser aluna do Programa.

Ao Prof. Dr. Pablo René Estévez, por ter contribuído bastante para que eu me aprumasse no rumo de minha tese.

Ao Prof. Dr. Alfredo Martin Gentili, por me ensinar a vivenciar outras maneiras de ser.

Ao Gilmar Ferreira Conceição, secretário do PPGEA, pelo atendimento carinhoso e competente, como também pelo interesse em manter a qualidade do Programa.

Ao revisor e formatador João Reguffe, pela atenção, presteza e competência.

Ao Rui Bemfica, meu marido, pelo incentivo ao meu crescimento pessoal e profissional, como também pela compreensão de minha ausência em muitas ocasiões.

A meus filhos Cláudia e Fábio, pelo apoio e reconhecimento de meu esforço.

Aos meus familiares, colegas, amigos, genro e nora, pelo apoio e entendimento do meu silêncio em muitos momentos.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pelos ensinamentos e paciência ao entender minhas limitações.

Ao colega Cláudio T. Azevedo e a tantos outros que, de forma solícita, amiga e carinhosa, me ajudaram a transpor algumas barreiras.

Viaje segundo um projeto próprio, dê mínimos ouvidos à facilidade dos itinerários cômodos e de rasto pisado, aceite enganar-se na estrada e voltar atrás, ou pelo contrário, persevere até “inventar saídas desacostumadas para o mundo”. Não terá melhor viagem. E, se lho permitir a sensibilidade, registre por sua vez o que viu e sentiu [...] A felicidade tem muitos rostos. Viajar é, provavelmente, um deles.

José Saramago

RESUMO

Resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico, a presente tese busca estabelecer uma articulação entre a Educação Ambiental e a Educação Estética, utilizando como elemento mediador a poesia infantil brasileira. Nessa perspectiva, seu objetivo central é o estudo da questão ambiental tal como é representada no âmbito do discurso poético brasileiro voltado para a criança, identificando as diferentes concepções de mundo nele presentes. Além disso, a pesquisa realizada tem como objetivos específicos o que segue: a) mostrar como a temática natureza/ambiente se faz presente na poesia infantil brasileira, produzida no período compreendido entre a década de 1950 e a contemporaneidade; b) analisar as formas pelas quais a leitura compartilhada da poesia infantil brasileira contribui para a formação estético-ambiental da criança; c) estabelecer uma articulação entre a Educação Estética e a Educação Ambiental, concebidas ambas como dimensões indispensáveis para o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência ambiental; d) contribuir para a afirmação do discurso poético voltado para a criança como uma alternativa metodológica a ser utilizada no campo da Educação Ambiental. A escolha da poesia infantil brasileira como *corpus* de investigação da tese justifica-se pelo fato de ela se configurar como um discurso que, por sua natureza, não só contribui para a formação de uma consciência estético-ambiental do sujeito criança, como se constitui num instrumento que pode ser utilizado pelo educador ambiental no âmbito do Ensino Fundamental. No desenvolvimento do trabalho, buscando atingir os objetivos estabelecidos, os procedimentos são os seguintes: a) identificação e exame das concepções presentes na poesia brasileira dirigida ao público infantil no que diz respeito à representação do ambiente-natureza; b) análise das relações que se estabelecem entre a poesia infantil e o discurso ambientalista produzidos no Brasil a partir da segunda metade do século XX; c) identificação e análise dos elementos que, presentes no discurso poético brasileiro voltado para a criança, são capazes de contribuir para o desenvolvimento e a afirmação de uma educação estético-ambiental. Em síntese, a pesquisa realizada, ao colocar a poesia infantil brasileira como um espaço fundamental para o desenvolvimento da Educação Estética, da reflexão crítica e da formação de opinião, vem ao encontro da Educação Ambiental, entendida aqui como um processo político da apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos.

Palavras-chave: poesia infantil brasileira; educação ambiental; educação estética

ABSTRACT

As a result of a bibliographic research, this thesis aims at establishing a link between Environmental Education and Esthetic Education using the Brazilian juvenile poetry as a mediator. Considering this perspective, its central purpose is the study of the environmental element such as it is represented in the circuit of the Brazilian poetic discourse directed to children by means of identifying the different perceptions of the world which it contains. Besides, the research is focused on the following specific aspects: a) to demonstrate how the subject nature-environment is present in the Brazilian juvenile poetry produced in the decade of 1950 until contemporaneity; b) to analyze the form by which the shared reading of Brazilian juvenile poetry contributes to children's esthetical and environmental formation; c) to establish a link between Environmental Education and Esthetic Education, both conceived as inseparable dimensions to develop sensibility and environmental consciousness; d) to contribute to the assertion of a poetic discourse directed to children as a methodological alternative to be used in the field of Environmental Education. The choice of the Brazilian children's poetry as the *corpus* of the thesis investigation is justified by the fact that it is characterized as a discourse which by nature not only contributes to the formation of an esthetical and environmental consciousness of children but also constitutes an instrument that can be used by the environmental educator in elementary school. Along the evolution of the work looking forward to achieve the established results the following procedures are developed: a) identification and examination of conceptions present in the Brazilian poetry directed to the juvenile public concerning the environment and nature representation; b) analysis of the relations which are established between the juvenile poetry and the environmental discourse produced in Brazil from the second half of the XX century on; c) identification and analysis of the elements present in the Brazilian poetry discourse directed to children which are capable of contributing to the development and the assertion of an esthetic and environmental education. In short, when the research puts the Brazilian juvenile poetry as a fundamental space for the development of the Esthetic Education, of critical reflection and opinion formation, it coincides with the Environmental Education known here as a political process of critical and reflective assumption of knowledge, attitudes, values and behaviors.

Keywords: Brazilian juvenile poetry, environmental education, esthetic education

SUMÁRIO

1. Considerações iniciais	9
1.1. O problema	15
1.2. Justificativas	17
1.3. Objetivos.....	21
1.4. Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa	22
2. A Educação Ambiental: da lei à aplicação	26
2.1. Marcas que caracterizam o movimento ambientalista	28
3. A Educação Estética: uma alternativa para a Educação Ambiental	35
3.1 A educação da sensibilidade estética: uma utopia concretizável?	35
3.2 Do anestesiamiento à educação estética do sensível.....	43
3.3 A ecologia e a relação com os três registros ecológicos guattarianos	46
3.3.1 Oficina interventiva – um trânsito para a transversalidade, uma aprendizagem através de vivências	48
3.3.1.1 – O olhar e o escutar	49
3.3.1.2 – O olhar - educando para a sensibilidade.....	50
3.3.1.3- O escutar – quando se faz o silêncio “dentro,” ouvem-se coisas que não se ouvia.....	51
3.4. Um olhar atento à passagem do paradigma tradicional ao ético-estético	51
3.5 - Dos sentidos à educação da sensibilidade estética	53
3.6 A Educação Estética, a Natureza, o Trabalho e o Ambiente	56
3.6.1- A sustentabilidade estética.....	58
3.6.2 A sensibilidade estético-ambiental e as ações educativas	60
4. A leitura literária para além da fruição	64
4.1. Leitura e formação	65
4.2. Da literatura e da leitura literária na escola	66
4.3. Leituras literárias e a transitividade	71
4.4. A leitura literária no processo de formação do professor de séries iniciais	76
4.5. Compartilhar leituras e algo mais.....	79
5. A literatura infantil como espaço alternativo e formador de consciência estético-ambiental	83
5.1. O gênero poético e sua particularidade	85
5.2. A poesia infantil e a leitura poética na escola	88
5.3. Poesia infantil brasileira e a questão natureza/ambiente	91
5.3.1. Breve histórico sobre a poesia infantil brasileira	92
5.3.2. A natureza presente na poesia infantil bilaquiana	94
5.3.3. A poesia infantil brasileira: o educativo e o literário	98
Considerações finais	142
Referências	148

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao me constituir profissional do ensino, mais precisamente uma educadora/ensinante, não deixei de me sentir eterna aprendiz. Para mim, o prazer de ensinar está intimamente ligado ao desejo de aprender. Esse é um dos motivos que me impulsionou a buscar mais conhecimentos na área específica da Educação Ambiental, a fim de melhorar minha qualificação como educadora, por extensão, ambiental. Essa busca incessante me mantém entusiasmada e disposta a, dentro do possível, estender a colaboração técnica e humana à formação continuada de professores/educadores interessados em inovar suas práticas cotidianas ligadas à questão ambiental e articulá-las à qualidade de vida pessoal, social e planetária. Embora minha dedicação tenha sido voltada ao ensino, neste momento também executo oficinas interventivas a grupo de pessoas que atuam em diversos trabalhos voluntários e que demonstram esse mesmo interesse.

Minha carreira profissional iniciou no curso Normal realizado na Escola Normal São João Batista, em Camaquã/RS. Recordo-me de professores/educadores que colaboraram para a minha formação humana e profissional. Como esquecer as aulas de Didática, resumidas na lei de aprendizagem “só se aprende a fazer, fazendo”, as de Filosofia, com as frases “só sei que nada sei”; “conhece-te a ti mesmo”, e o estudo da Psicologia que me abriu as portas à busca do autoconhecimento? Isso tudo reafirma o compromisso que assumi com o ensino e justifica a nobre missão do magistério que escolhi. Realmente, esses profissionais do ensino foram capazes de me auxiliar a buscar essa diretriz. Motivada pelo exemplo da professora Cremilda de Araújo Medina (de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) optei pelo curso de graduação em Letras, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Essa professora, com seu entusiasmo e com sua maneira de ser, despertou-me o desejo pela leitura e o amor pela literatura, a vontade de construir conhecimento. Sua forma diferenciada de praticar o ensino me acompanhou/acompanha no percurso profissional, como também foi responsável por minha escolha que emergiu dos estímulos apontados e encontram aconchego dentro de mim até hoje.

Minha trajetória de qualificação profissional continuou com os cursos de pós-graduação em Letras (especialização e mestrado em Teoria Literária); especialização em Psicopedagogia. O trabalho com metodologia da leitura e da literatura me conduziu à área da Educação, e procurei atualização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como aluna especial em duas disciplinas oferecidas por esse Programa. Em 2006/2007, iniciei na Educação Ambiental, como aluna especial em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Fui, aos poucos, me deixando envolver pelas questões que afetam o meio ambiente, até o desejo de fazer algo especial em função dessa causa. Conquistei, então, uma vaga no doutorado do referido Programa.

Dentre as experiências no magistério, tive a oportunidade de lecionar, ao longo de minha carreira: da 4ª série do ensino básico até a 8ª do ensino fundamental; do 1º ao 3º ano do magistério; do 1º ao 4º ano de Letras; disciplinas em outras licenciaturas (Português Básico) e em Biblioteconomia (Literaturas), além de disciplinas em cursos de especialização, conforme consta no meu currículo, em instituições de ensino particular e federal. Posso dizer que nunca deixei de apostar nos desafios que me proporcionaram experiências diferenciadas e oportunizaram o alargamento de horizontes. Registro aqui meu entusiasmo pelo ensino, principalmente, pela área de Teoria Literária e Literatura. Como herdeira do ensino tradicional, assim atuei nas práticas de ensino por algum tempo, embora ousasse modificar de forma empírica essas práticas. Ao retornar do mestrado, senti-me num momento epifânico, pois, buscando conquistar minha autonomia intelectual, autorizei-me a inovar as práticas pedagógicas, causando estranhamento aos alunos. Mesmo sabendo do grande desafio e da responsabilidade que abraçava, persisti no que, para mim, estava fazendo bem. Devido a isso, meu prazer de ensinar se mantém até hoje ligado ao desejo de aprender. Na realidade, entender a importância do ensinar/aprender de forma participativa, interativa, é a causa primeira do entusiasmo do professor/aluno para que a motivação se instale e faça parte inseparável do ensino-aprendizagem.

Nos anos de 1990, o então Departamento de Letras (DLA) da FURG, hoje Instituto de Letras e Artes (ILA) estendeu o ensino para a comunidade escolar, dando oportunidade para que os professores promovessem projetos de extensão, voltados às práticas de ensino. Dessa forma, contemplei/contemplo a formação continuada dos professores no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, através de encontros-oficina, com o intuito de que, através de experiências vivenciadas de práticas de leitura nessas oficinas, pudessem/possam repensar as práticas pedagógicas desgastadas e ressignificá-las.

Atualmente, estou envolvida na busca de mais conhecimento sobre a questão ambiental, uma vez que a Educação Ambiental (EA) questiona o próprio conceito de educação vigente, exigindo, por princípio crítico, que ela seja inovadora e criativa. Ao mesmo tempo em que denuncia o modelo vigente, anuncia também a urgência do estabelecimento de uma nova relação do homem com o mundo e consigo mesmo, fundada numa visão sistêmica, holística, biocêntrica, que garanta a preservação da vida. A EA deve ser pensada para além da escola, por esse motivo realizo esta pesquisa que poderá ser estendida a diversos grupos, dentro e fora da escola. A opção pela arte literária (poesia) se explica por considerá-la um meio capaz de auxiliar o sujeito a refletir e desenvolver as sensibilidades, de formar uma consciência ecológica e ambiental, pois, ao educar sentimentos, ao despertar o “sentir” através da educação dos sentidos, vai ampliando, assim, a percepção. O texto poético, como será apresentado nesta pesquisa, vai mostrar seu potencial representativo, reivindicando a afirmação de uma verdadeira consciência ecológica e ambiental. As práticas de leitura literária, por sua vez, vão oportunizar profundas reflexões, colaborando para a mudança de comportamentos e atitudes pessoais e grupais. Creio que, dessa forma, os sujeitos podem ser incentivados/sensibilizados a participarem ativamente da resolução de problemas no seu contexto de realidades específicas, estendendo esse trabalho a toda comunidade a que pertencem.

Na condição de professora/educadora, procuro refletir sobre meu fazer e apontar em direção à produção de um novo modo de pensar, de pesquisar e produzir conhecimento, buscando inter-relacionar teoria e prática, além de dar voz às experiências vividas e fatos reais que acompanharam/acompanham essa trajetória. Autorizar-me revisitá-los significa deixar emergir as impressões mais significativas registradas na memória que constituem minha história e dão sentido a esta pesquisa. Durante o percurso e no labor da escrita me é permitido re-historiar e re-inventar meu mundo, apropriar-me de múltiplas ideias lançadas por diferentes vozes, além de inspirações que surgem em momentos de silêncio e durante as vivências profissionais e pessoais cotidianas passadas e atuais. Acredito no olhar significativo e atento para elas, a fim de senti-las como questões singulares porque individuais, ao mesmo tempo plurais, pela diversificação e multiplicação de facetas que abarcam e que servem de estímulo e motivação para visualizar algumas transformações através de outras lentes. Procurei me conscientizar dos vínculos entre minha sensibilidade pessoal, interesse e inclinações para que refletissem no trabalho de investigação sobre questões estético-literárias em seu campo e no campo da educação ambiental.

Portanto, creio que a educação ambiental é um processo individual e coletivo que exige mudança radical de mentalidade dos sujeitos. Para um novo estilo de vida, para um *jeito ecológico de ser* (CARVALHO, 2004, grifo da autora), esses sujeitos precisam ser tocados e estar abertos aos problemas que envolvem o meio ambiente e o planeta. Daí a necessidade de um atendimento especial aos educadores/professores, estendendo também a pessoas interessadas, a fim de que possam construir novos olhares sobre o ambiente, sobre suas práticas estéticas, educativas e cotidianas, interagindo e integrando-se às diferentes áreas do conhecimento. Após essas considerações iniciais, serão discriminados os capítulos que compõem esta pesquisa e os autores principais que a fundamentam.

O capítulo 2 da pesquisa aborda, primeiramente, aspectos correspondentes à Lei nº 9795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (EA) no Brasil e formas de sua aplicação. São apontados o desafio pedagógico e o caráter transversal do tema meio ambiente no currículo escolar, conforme Reigota (2006). Prosseguindo, salienta os marcos mais importantes na trajetória do movimento ambientalista a partir dos anos de 1960 do século XX que caracterizam esse movimento, até a contemporaneidade. A fundamentação teórica que embasa esse item foi extraída da obra de Cascino (2003) e serviu para registrar os dados históricos que correspondem a esse movimento no Brasil. Da mesma forma, foram apontados os principais documentos como referenciais que ampliam e aprofundam o debate sobre a sobrevivência do ser humano no planeta e seu papel de agente explorador de recursos naturais, assim como as Conferências e os Congressos. Foram destacadas opiniões do historiador Hobsbawm (1998) sobre as transformações que marcam o ano de 1968; de McCormick (1992) e seu entendimento sobre o movimento ambientalista; de Gabeira (1985) sobre o ambientalismo e os elementos revolucionários construídos pela história da humanidade; Meadows (1978) sobre a importância de sua obra *Os limites do crescimento* e outros. Foi apontado o modelo de ação autônoma nomeado *Greenpeace*, as ONGs e a participação de educadores e professores, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social, firmado na ECO-92, destacando o item “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, o Tratado de Lisboa, indicando o fim de um modelo hegemônico, e a visão de Guattari (2008), salientando a necessidade de uma revolução de abrangência política, social e cultural que responda positivamente à crise ecológica em âmbito planetário.

O capítulo 3 trata da educação estética como uma das alternativas na educação visando a combater a racionalidade embotadora dos sentidos, de acordo com Estévez (2009). Levanta a questão: será a educação da sensibilidade estética uma utopia concretizável por ter

esperanças de ser mais considerada e sair do papel? Baseado em dados extraídos da obra de Dias (2004), são apresentados muitos aspectos registrados em documentos, conferências, congressos, etc., sobre a necessidade de que essa educação faça parte integrante do processo ensino-aprendizagem, mesmo que, às vezes, de forma sutil, comprovando certo descaso. Também esse item destaca a questão da desestetização da arte e a atrofia da sensibilidade humana que causa a incapacidade de o ser humano sentir e de se relacionar esteticamente, de acordo com Duarte Jr. (2006), assim como levanta questões trabalhadas por Alves (2010) relacionada aos sentidos: olhar e escutar. Por fim, trata da importância em resgatar espaços que possibilitem emergir as percepções sensíveis no mesmo patamar das percepções racionais. Apresenta a teoria guattariana que trata das três ecologias (meio ambiente, social e mental) colaborando para o sujeito sair da condição de anestesiamento e se educar esteticamente o sensível. Também faz uma reflexão sobre as possibilidades de se ultrapassarem as barreiras do paradigma tradicional ao ético-estético (este entendido como criatividade/ inovação e o belo), apontando a necessidade de se criar espaços-oficina que possibilitam os sujeitos a compartilhar experiências, oportunizam a criação de algo novo, diferente do cotidiano repetitivo. A seguir aborda a educação da sensibilidade estética a partir dos sentidos. Aqui se entrelaçam teorias de Guattari (2008), de Duarte Jr. (2006) que correspondem à questão da estesia/anestesia e como superar o anestesiamento da sensibilidade estética. São tratadas questões sobre a educação estética, a natureza, o trabalho e o meio ambiente, conforme Montero et al. (1987) e apresentado o conceito de sustentabilidade estética, segundo Estévez (2009), com o propósito de fazer que se efetivem os procedimentos estético-educativos esboçados nas políticas ambientais e nos modelos educativos recomendados nas conferências de Belgrado, Tbilisi, etc., para que se consolide um novo modo e estilo de vida esteticamente sustentáveis do desenvolvimento humano e da natureza circundante. A seguir, é mostrada a importância da sensibilidade estético-ambiental nas ações educativas. Como ilustração, alguns pensadores contribuem com seus posicionamentos: Lima (2004) e a ideia do processo educativo libertador; Freire (1992) e a visão de educação emancipatória; Alves (2005) e a educação das sensibilidades.

O capítulo 4 aborda a leitura literária para além da fruição, iniciando pelo pensamento de Santaella (1994) que aponta o signo estético que suspende o sentido habitual dos processos interpretativos habituais. Prosseguindo, trata da leitura e formação, entendendo a leitura atualmente como experiência de formação e transformação, indo além do dito. Para tal entendimento, são apontadas colocações de Larrosa (2000); mostra alguns dados históricos correspondentes à trajetória da leitura e da leitura literária no âmbito escolar, segundo as

contribuições de Colomer (2007); introduz a questão da leitura de poemas e o surgimento de oficinas literárias. Em continuação, segue com as colocações de Martins e Versiani (2008) sobre as leituras literárias e a transitividade própria do discurso literário no sentido da multiplicidade de leituras de um mesmo texto. São salientadas as posições de Benjamin (1992) sobre a diferença entre literatura e realidade, a de Soares (1999) sobre a escolarização literária e o letramento, a de Colomer (1996) e a valorização da autonomia dos leitores e a importância do compartilhamento de leituras; a de Paulino (2008) que trata das habilidades interacionais e afetivas, e do auxílio da Teoria Literária e da Estética da Recepção com Iser (1983) que estabelece o papel do leitor participativo buscando preencher os vazios do texto. Ainda nesse item Paulino cita a colaboração de outros tantos que acreditam na competência e habilidade e num modelo compreensivo-dinâmico para a nova didática da leitura literária. O item 4.4 trata da leitura literária do professor-leitor como mediador do leitor-criança, segundo Paiva e Maciel (2008) e a poesia fazendo mediação entre a criança e o mundo. Fecha o item com a questão do compartilhar leituras literárias, cumprindo assim a literatura sua dimensão socializadora, de acordo com Colomer (2007). Continuando, esse capítulo realmente vai tratar do compartilhamento de leituras no processo da formação de leitores, segundo Colomer (2007), desenvolvendo a competência de leitura que os auxilia na construção de sentido e no prazer.

O capítulo 5 versa sobre a literatura infantil como espaço propício para desenvolver sensibilidade e consciência-de-mundo. De acordo com Coelho e Santana (1996) é um grande instrumento para o processo de conscientização ecológica e ambiental; com Zilberman (1985) é vista como produção cultural com características estéticas; com Machado (1999) é considerada arte da palavra, beleza, ambiguidade, citando a função poética da linguagem, segundo Jakobson (1999). Trata do gênero poético e sua particularidade, salientando as especificidades da poesia, como simplesmente coloca Bochecho (2002). A seguir, refere-se à poesia infantil e à leitura literária na escola, salientando a questão, segundo Cunha (1991), referente às lacunas relativas ao aproveitamento da poesia em classe e aos motivos da resistência por parte da maioria dos professores. Também introduz rápida passagem da poesia infantil brasileira, de acordo com Cunha (1978) e Zilberman (1982), para, a seguir, revisitar sua história que registra o processo lento de evolução iniciado no final do século XIX, com Bilac e outros. Para tal, são utilizados dados fornecidos por Camargo (2001), Lajolo (1982). Prosseguindo, fala sobre a presença da natureza na obra de Bilac (1904) e a visão conservadora/educativa em seus poemas, de acordo com Lajolo (1982). No final, trata de mostrar como a produção poética foi se libertando das amarras educativas para uma produção

mais criativa, mais lúdica e mais prazerosa, oscilando, por vezes, entre uma e outra. É feita uma leitura/análise de poemas que contemplam a temática natureza/ambiente e a visão de mundo preponderante apresentada pelos diversos autores a partir de Bilac até o século XXI.

1.1 O problema

Esta pesquisa, para mim, tem sabor de uma longa e complexa viagem e convido o leitor para me acompanhar nessa trajetória. Proponho-me penetrar no campo da pesquisa em EA através dos desafios epistemológicos que o caracterizam. O mote inicial apresenta a metáfora de Saramago “inventar saídas desacostumadas para o mundo”, chamando atenção para a necessidade de que se produzam novas realidades. O vínculo entre a figuração e a ideia do poder transformador e proposital da EA referenda o trânsito entre o enfoque literário e o estético-ambiental. O campo da EA espera isso dos pesquisadores e, mesmo que o percurso nesse território seja um tanto instável devido à intersecção de saberes, propõe-se oferecer uma oportunidade de construção de novas formas de ser, de pensar e conhecer, constituindo assim novo campo de possibilidades de saber.

Os atentados contra o meio ambiente, como incêndios, devastação das florestas, poluição do ar e da água, miséria, desnutrição, etc., atribuídos, em geral, às atividades humanas, segundo Giordan e Souchon (1995), assim como as atividades sociais e econômicas, sensibilizam-me e, em vista disso, preocupo-me pela defesa e utilização do meio, entendendo que o compromisso real da EA está centrado na mudança de atitudes e comportamentos do ser humano de forma individual e coletiva. Porém, considero que uma das formas que contribuem para que ocorra a transformação, é passar por uma referência aos valores estéticos, em sentido mais amplo, um dos enfoques responsáveis pela educação das sensibilidades. O percurso, geralmente, é lento e requer um trabalho de motivação e de sensibilização dos sujeitos, desde a mais tenra idade. Esse procedimento é importante para que se sintam afetados e responsáveis pela causa planetária, local e pessoal, capazes e desejosos de atuar. Portanto, se a partir da formação básica forem oportunizados espaços de reflexão sobre a problemática ambiental e ecológica, é provável que os sujeitos sejam despertados para a constituição de uma consciência que contemple as questões dessa ordem.

Os múltiplos trajetos teórico-metodológicos, em princípio, me causam muitas preocupações porque, dentro da diversidade, a questão provocativa é: de que maneira optar por um caminho, como educadora ambiental e pesquisadora, que não me afaste da história

peçoal, acadêmica e profissional? Como vincular a pesquisa à trajetória de vida? Como repensar as práticas educativas ambientais que contribuam para que os sujeitos construam um olhar mais sensível, ético e estético sobre si mesmos e sobre o ambiente? Meu desafio é investigar a questão ambiental representada nos discursos poéticos infantis e as concepções (visão de mundo) que resultam na construção de diferentes práticas educativas ambientais; problematizar os procedimentos cristalizados que caracterizam o paradigma da modernidade, cartesiano, mecanicista, dentro de uma visão antropocêntrica, em suas estruturas no processo de objetivação do ambiente. Essa visão fragmentada ainda permanece muito arraigada nas crenças e valores da educação vigente, em geral, que ao separar a natureza e a cultura, impede a percepção da vida como totalidade complexa. Embora a trajetória rumo à solução dos problemas ambientais possa ser considerada uma utopia, é preciso firmar o propósito de tratar os problemas ambientais dentro de uma visão sistêmica que deve levar ao pensamento da complexidade, segundo Morin (1987), pois abrange os múltiplos horizontes (físicos, biológicos, sociais, culturais, científicos, tecnológicos, éticos, políticos). Sendo assim, essa ideia propõe uma visão de ambiente e a consciência social sem a fragmentação das ciências. Então, pretendo verificar a concepção vigente nos discursos literários (poesia infantil) para mostrar como a questão natureza/ambiente é pensada/ensinada em espaços educativos, e acrescentar a educação estética (da sensibilidade) como abarcadora, no meu entender, desses horizontes apontados acima.

Ao optar pela Literatura Infantil, dirijo um olhar sobre o gênero poético por considerá-lo um instrumento potencializador e capaz de permitir ao sujeito desenvolver a sensibilidade e a consciência ambiental. A pretensão é tentar responder às seguintes questões da pesquisa:

- Como se constitui a presença da temática natureza/ambiente no discurso literário das produções poéticas infantis, no Brasil, a partir da década de 1950 até a contemporaneidade?
- De que forma a leitura literária de poemas infantis serve como alternativa metodológica para a formação estético-ambiental?

Na busca de respostas às questões referidas, o caminho é investigar a presença da temática natureza/ambiente na produção poética infantil brasileira que circula desde a década de 1950 até a contemporaneidade. Esse desafio parte do momento em que a literatura infantil brasileira/poesia infantil é vista apenas como caráter pedagógico/educativo, seguindo seu trânsito para o caráter literário, e, atualmente, a oscilação entre ambos incorporando questões como a observação do meio e o uso do imaginário. Ou seja, o percurso vai verificar o discurso literário que tenta persuadir o leitor (educá-lo) até apresentar criatividade, ludicidade, prazer, contribuindo para sua reflexão e transformação. O *corpus* desta pesquisa será formado por um

conjunto de textos que contemplam produções poéticas nesse período. Verificar, portanto, as referências que caracterizam o discurso ambiental dentro desse conjunto; a entrada do pensamento ambientalista na poesia e o momento em que ocorre o engajamento; os discursos literários que abordam a temática da natureza sem preocupação ambientalista e os que revelam uma visão mais crítica.

No percurso da pesquisa, serão vinculadas as propostas da EA no ambiente escolar à contribuição da literatura para uma educação estético-ambiental, enfatizando o papel do educador como agente transformador em sua práxis e na sensibilização e promoção dos sujeitos em relação às questões ambientais, através de ações que contribuam para a sustentabilidade do meio ambiente.

1.2 Justificativas

Para justificar esta investigação, primeiramente tento aproximá-la, teoricamente, de um dos grupos que atuam na educação ambiental, para facilitar o entendimento do que vem ocorrendo ao longo da história da educação ambiental. Segundo Tozoni-Reis (2005), há grupos que pensam a educação ambiental como tarefa para promover mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – uma educação ambiental de fundo disciplinatório e moralista que nomeia de “adestramento ambiental” (2005, p. 209); há grupos que pensam a educação ambiental centrada apenas na transmissão de conhecimentos, situando-se, na análise não-crítica; também, há os grupos que pensam a educação ambiental como processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, com o objetivo de construir uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social, ou seja, a educação ambiental capaz de possibilitar transformações. É neste último grupo que situo essa investigação, uma vez que pretende contemplar a construção de conhecimento sobre a história do ambientalismo, a partir dos anos 50 do século XX até a primeira década do terceiro milênio. Também, justifico a pesquisa da produção poética infantil desse período que trata da questão natureza/ambiente, e da utilização da literatura como espaço fundamental para a reflexão crítica e formação de opinião. Creio ser relevante desenvolver o *sentir*, além do pensar, o *intuitivo*, além do racional, para educar de forma mais ampla o ser humano. Por esse motivo, esta pesquisa se vale da Literatura que, segundo Samuel, “é ação porque interfere indiretamente nas consciências, no sentido de humanizar o próprio homem. A ação da literatura atua internamente na consciência do leitor”

(1985, p. 8). Esta ideia é somada ao pensamento de Reigota ao afirmar que “os recursos didáticos mais artísticos e criativos são mais adequados à perspectiva inovadora da educação ambiental” (2006, p. 49). Por isso, considero como meio que contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e formação de consciências ambientais e ecológicas geradoras de modificação de postura pessoal e profissional dos educadores (dentro e fora da escola). Assim sendo, essa mudança pode se estender para sua vida pessoal e para inovar as práticas educativas e cotidianas, além de possibilitar a adoção de um novo estilo de vida, um novo modo de pensar o mundo, de pensar-se e de estabelecer relações com os outros neste mundo.

Outra justificativa parte da necessidade atual da educação do sensível, entendida como educação do sentimento, para que se possa repensar a vida diária com sensibilidade. O desenvolvimento da sensibilidade inicia na atenção e educação dos sentidos como um todo, alcançando níveis mais complexos de estesia, isto é, a educação do sensível como saber construído pelos sentidos e pelas percepções de si mesmo e do mundo (Duarte JR., 2006). Nesse sentido, justifico que a arte poética tem fundamental participação, pois sua apreensão se dá, inicialmente, pela sensibilidade. Também, a valorização do saber sensível¹ entendendo que esse saber vai além do conhecimento cognitivo e quantitativo, despersonalizado e que contribui para que o sujeito possa perceber-se, perceber o outro; ver-se, ver o outro; ouvir-se, ouvir o outro; sentir-se, sentir o outro em suas semelhanças e diferenças, nas suas dores e alegrias, em suas necessidades e anseios. Acredito também que o desenvolvimento do potencial estético-perceptivo vem em auxílio à modificação do impacto negativo da degradação estética tanto dos ecossistemas quanto do ser humano que se aliena de sua condição de ser sensível. Portanto, a pesquisa valoriza o contexto emocional e criativo do ser humano.

Além do exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade: - de valorizar a EA como parte da vida como um todo e como algo indispensável em nossas relações conosco próprios (Eu), com os outros (Eu e outro) e com a natureza-natural (ambiente); - de abordar a “sustentabilidade estética” como uma utopia concretizável que, além de formar as novas gerações, colabora na construção de um processo educativo integral que garanta as metas para a sustentabilidade; - de valorizar a significação humana dos valores estéticos naturais,

¹ A educação do sensível, defendida por Duarte Júnior, de que faz parte aprender e ensinar arte para ampliação da pessoa em sua totalidade, propõe a apropriação do **saber sensível**, a nossa primeira forma de apreensão do mundo, que, aliada à expressão por meio da arte, constitui uma das possibilidades transformadoras da existência. Potencializar as possibilidades de aprendizado sensível, através da ludicidade, da vivência, da poesia e, principalmente do afeto, faz grande diferença na vida das pessoas.

artísticos e sociais, em geral, visando à harmonização do homem com o contexto social e humano; - de construir conhecimento acerca da ciência ecológica que conduza as pessoas a questionar e se educar nos aspectos relativos ao trabalho, ao lazer, à saúde, às relações e à visão de mundo e preparar a área ambiental para que potencialize múltiplos fazeres, dizeres, olhares, bem como a sensibilidade estética e ética da existência humana. Enfim, percebo que a educação estética da sensibilidade e a educação ambiental abrangem todos os setores da vida humana, perpassando as diversas áreas do conhecimento e as múltiplas dimensões que acompanham a construção do ser humano integral.

Neste momento, abordo algumas ideias que me estimularam e me fizeram entender a importância de estar integrada na área da EA. Estou ciente de que as categorias entram na pesquisa para explicar o mundo, mas entendo que qualquer categoria chega, primeiramente, pela sensibilidade, depois pela inteligência, e que a EA deve afetar as pessoas sem, no entanto, aterrorizá-las. A EA diz respeito a todas as forças que são trabalhadas em sala de aula e fora dela, porque em todo momento se efetuam gestos, falas, que envolvem questões éticas, estéticas, políticas, religiosas, sociais, etc. É importante educar-se considerando tudo o que está presente e tudo o que se experimenta o tempo inteiro. E para potencializar e tornar mais forte a EA, a poesia se constitui um espaço que favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo ambientalista e crítico, a partir dos valores próprios. Se hoje existe a necessidade de reflexão sobre questões ambientais em geral, também é necessário refletir sobre o papel que cada ser humano pode desempenhar na construção de um mundo social e ecologicamente mais justo. Por esse motivo, tento analisar procedimentos adotados nas tarefas educacionais efetuadas, na busca incessante de conhecimento, e meu efetivo empenho profissional e pessoal na luta para manter a coerência entre os princípios, ideias e fundamentações adquiridos e as atitudes cotidianas. Ou, como salienta Maturana (1998), a importância da busca de mais coerência no *fluir de nosso viver* (grifo do autor). Busco, então, encontrar coerência entre os critérios estéticos de “beleza”, “elegância”, “simplicidade”, etc., geralmente aplicados à música, pintura e poesia, etc., e sua presença no trabalho das diversas áreas do conhecimento e no cotidiano das pessoas, vinculados a diferentes contextos.

Essa possível imbricação contribui, em parte, para a superação do paradigma fragmentado, moderno, limitante do saber científico e da lógica racional que vem acompanhando o mundo, assim como para combater o sistema vigente e alienante que embota o lado sensível do ser humano. Em vista disso, é preciso olhar mais atentamente para a necessidade de inovação pedagógica, para que as práticas educativas sejam integradas ao mundo da vida, aos desejos e necessidades das pessoas, vinculando suas finalidades social,

ética, científica e tecnológica a determinada época e sociedade. Leite (2005), ao apontar a necessidade de um ensino inovador que se caracteriza pelo rompimento com as certezas, dogmas e as regularidades que marcaram seu passado, mostra a relação entre as novas articulações entre o ser, o saber e o agir emancipatório, ou seja, inovar no sentido de promover o equilíbrio entre a qualidade de ensino e o compromisso de novas articulações sociais. Essa qualidade é uma condição a ser negociada entre docentes, alunos, e membros da comunidade em geral. Percebo como imprescindível o cultivo da sensibilidade para que haja mudança, e a transformação profunda precisa ocorrer no interior de cada ser humano. Posiciono-me, então, a favor da necessidade de inserir a perspectiva estética no projeto político-pedagógico, não limitando o conceito de estética a preconceitos de gosto relativos aos padrões de beleza, que não se restrinja à ideia de aquisição de valores formais ditados pelo comércio de bens de consumo, mas que garanta, de acordo com Galeffi, “a abertura necessária para a educação da sensibilidade, em consonância com a multiplicidade humana” (2003, p. 1). Pode-se aliar esse argumento à questão da complexidade abordada por Morin.

Morin, um dos pais do “pensamento complexo”, fundamenta, teoricamente, essa questão ao ressaltar a multidimensionalidade do ser humano ignorada em consequência desse paradigma. É preciso, então, reverter o processo de distorção causado por este modelo ocidental formulado por Descartes que dissocia: “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (2001, p. 26). Também esse autor faz a seguinte ressalva:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito, do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, o do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2001, p. 58).

O intuito, então, é colaborar com a passagem dessa lógica que tributa uma educação unilateral de orientação pragmática, reflexo de um sistema alienante e que desvaloriza a educação dos sentidos, para um paradigma que considere relevante o saber sensível, ao contemplar a educação da sensibilidade estética para o desenvolvimento da personalidade do ser humano de forma ampla e a tentativa de reaproximar o ser humano nas relações consigo mesmo, com a natureza e com os outros humanos. Com esse olhar, mantenho fidelidade à minha proposta educacional que priorizou/prioriza a formação de sujeitos pensantes, reflexivos, críticos e criativos, capazes de compreender o mundo e agir nele. Essa postura,

hoje, se reflete nas possíveis articulações entre a minha formação acadêmica em Letras, a prática pedagógica e os conhecimentos construídos no campo da EA, agregando questões que envolvem as relações homem/homem, homem/natureza, homem/mundo, relacionadas à natureza humana e não-humana, para a preservação-regeneração do meio ambiente. Sendo assim, essa pesquisa contempla o projeto político-pedagógico de uma EA crítica, descrito como a formação de um sujeito capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos aí presentes. Concordo também que

O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da Vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo (CARVALHO, 2004, p. 77).

A ideia de tarefa reflexiva, além de abrir horizontes, possibilita ao sujeito novos olhares ou “trocar as lentes”, segundo Carvalho (2004), se tornar mediador ou intérprete para atuar no mundo e transformá-lo. Na educação ambiental, os olhares abrangem múltiplas dimensões (política, econômica, cultural, etc.) e, dentro dos princípios da EA crítica, está a dimensão que forma a atitude ecológica. Para essa autora, o ponto de partida é o cultivo da sensibilidade inserida na construção do **sujeito ecológico** (grifos da autora). Sinto que o processo se inicia aí, para depois se estender a questões sócio-ambientais, ampliando para outras dimensões que vão contribuir com os processos de intervenção e transformação da realidade local e planetária. É válido acrescentar a perspectiva de Freire (1992) que aponta a questão da problematização como desafio que atenta para um movimento, no cotidiano escolar, de inserção crítica dos educandos/educadores.

1.3 – Objetivos

O objetivo central da tese é:

- investigar a questão ambiental representada nos discursos poéticos infantis e as concepções (visão de mundo) que resultam na construção de diferentes práticas educativas ambientais e mostrar que há, muitas vezes, concordâncias assumidas em

um âmbito mais geral, em determinadas épocas, e o que está especialmente focalizado em algumas poesias.

Os objetivos específicos são:

- mostrar como se constitui a presença da temática natureza/ambiente no discurso literário das produções poéticas infantis, no Brasil, a partir da década de 1950 até a contemporaneidade;
- analisar de que forma a leitura literária compartilhada de poemas infantis serve como alternativa para a formação estético-ambiental;
- investir na educação estética como uma das dimensões a ser vinculada com a EA que promovam a sensibilidade e o desenvolvimento da personalidade do ser humano de forma mais abrangente;
- contemplar uma alternativa metodológica para a EA a partir da leitura literária com foco na educação estético-ambiental.

1.4 Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa é do tipo bibliográfico que remete para a contribuição de diferentes autores sobre o tema e que me auxiliam a explicar as questões orientadoras, objeto desta investigação. Atento para o alerta de Oliveira ao afirmar que “O mais importante para quem faz pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (2007, p. 69).

O processo de investigação e o percurso remetem à metodologia que “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22). Os instrumentos e meios remetem aos procedimentos técnicos. Baseada nessas questões, adoto a modalidade de pesquisa bibliográfica para compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema-problema elencado, considerando a produção já existente, como também atento a outras fontes (textos poéticos) para articulá-las ao campo da EA.

Nas considerações iniciais da presente tese, entre as páginas 12 a 15, estão discriminados os capítulos e itens correspondentes aos assuntos desenvolvidos, com os respectivos autores pesquisados. Acrescento, porém, neste momento, algumas teorias que

fundamentam esta pesquisa e que apresentam pontos de encontro entre a prática e o pensamento científico e colaboram no estabelecimento de novos pontos a serem veiculados na EA. A fundamentação está baseada na proposta pedagógica estético-ambiental que prioriza esse enfoque no processo educativo como um todo integrado à concepção ética. A inter-relação estética-ética precisa estar imbricada com os outros enfoques da EA para que a crise de valores do mundo atual tenha um avanço positivo. Tal abordagem estética-ética apresenta contribuições para os estudos na EA e para um olhar sensível do pesquisador sobre a bibliografia estudada.

De acordo com Morin, a ética não se aprende por meio de lições de moral, mas “deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade/espécie” (MORIN, 2001, p. 17), por isso se deve levar em conta o caráter ternário da condição humana. Porém, não basta a formação das mentes com base nessa consciência, é preciso recuperar a perda da sensibilidade – *anaisthesis* – entendida por Duarte Jr. (2006) como a falta de percepção que causa a degeneração estética, que mexe com a condição humana e contribui para o processo de degeneração do sensível, que não é sentida nem reconhecida pelo ser humano como responsável pelas perdas infinitas do patrimônio estético (flora, fauna, etc.), do sentido de beleza e da sensação de prazer. Concordando com esse autor, aproprio-me de seu pensamento ao me propor combater o anestesiamiento da sensibilidade e de dar relevância à estesia e às formas de retorno, através da educação dos sentidos.

As estratégias metodológicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa podem ser discriminadas da seguinte maneira: a interlocução com diversos autores e a empatia com seu pensamento, possibilitou-me perceber a importância da leitura interdisciplinar e as relações que se pode estabelecer entre várias áreas do conhecimento. Ao identificar as contribuições embasadas no percurso histórico da literatura e da influência do ambientalismo, como no meu percurso enquanto professora/educadora, foi possível construir um olhar sensível às contribuições da literatura e da educação estética para a EA. O resgate do meu fazer, a leitura literária e análise dos poemas possibilitaram a construção do olhar estético-ético e a lutar contra o anestesiamiento dos sentidos e constituir-me uma pessoa mais sensível. A escolha dos poemas, a importância da relação obra-leitora, o olhar atento a e minha leitura sobre essas poesias, oportunizaram o resgate do passado de leitora e a construção de novos conhecimentos.

Ainda, investigo o percurso do ambientalismo no Brasil, acompanhando o processo juntamente com outras áreas do conhecimento, e sua evolução de caráter conformador a

transformador, influenciando todas as produções artísticas. Também, verifico a concepção vigente nos discursos literários (poesia infantil) ao longo da história que vai mostrar como a questão natureza/ambiente está representada, entendendo a educação estética (da sensibilidade) como abarcadora dos diversos horizontes, conforme Morin. Ao dirigir um olhar sobre o gênero poético infantil brasileiro, tento mostrar como, entre outros aspectos, ao longo da história, a produção poética infantil acompanha o discurso ambientalista; como as questões ambientais estão representadas nessa produção; que discursos provocam o pensamento para além da impregnação naturalista e romântica do contato com a natureza. Para isso, investigo a presença da temática natureza/ambiente na produção poética infantil que circula desde os primórdios da literatura infantil brasileira, enfatizando desde as décadas de 1950 até hoje. O *corpus* desta pesquisa será formado por um conjunto de textos que contemplam algumas produções poéticas bilaquianas no início do século XX e produções poéticas de outros autores, desde a década de 1950 até a contribuição da poesia infantil na primeira década do terceiro milênio, num total de 49 textos entre poemas e excertos de poemas. A escolha de alguns poemas se deve ao fato de eles já terem me sensibilizado, mesmo antes de eu construir conhecimento na área da EA, e faziam parte do repertório de leitura/análise, quando presentes em atividades de práticas de leitura literária ao longo da atuação profissional. As outras escolhas contemplaram a temática que venho pesquisando e defendendo. Verifico, portanto, as referências que caracterizam o discurso ambientalista dentro desse conjunto; a entrada do pensamento ambientalista na poesia e o momento em que ocorre o engajamento; os discursos que abordam a temática da natureza sem preocupação ambientalista e os que revelam motivação pelo discurso ambientalista.

Refletindo sobre o processo evolutivo da EA e da Literatura Infantil Brasileira (poesia), procuro apontar possíveis alternativas para as diferentes linguagens. A fonte principal desta investigação é mostrar como os poemas infantis podem revelar a forma como a literatura vem acompanhando a trajetória do pensamento da história ambiental. O instrumento primordial para o estudo desta pesquisa se orienta para a leitura/análise dos textos poéticos pré-selecionados, buscando verificar a forma e o conteúdo que tratam da problemática ecológica e ambiental, como a relação natural e a aproximação com a natureza sem a intenção de releva essa problemática. O montante corresponde desde a infância da poesia infantil brasileira até o momento atual. Para objetivar uma melhor compreensão do tema investigado, apresento a forma como a tese foi estruturada. Iniciando pelas considerações pessoais que tratam de uma apresentação sucinta da autora desta tese, a exposição da hipótese de investigação e suas questões orientadoras, bem como as justificativas que alicerçaram a

proposta do trabalho, além dos objetivos e conceitos teórico-metodológicos que serviram de sustentação para o desenvolvimento da pesquisa. Após, apresento algumas informações sobre as leis que regem a EA e sua aplicação, assim como a trajetória do ambientalismo ao longo da história a partir dos anos 60. Prosseguindo, abordo sobre a importância da sustentabilidade estética (sensibilidade estética) para o desenvolvimento integral do ser humano. Também, ao auxiliar no combate ao imperceptível anestesiamiento dos sentidos desses seres humanos subjetivados pelo sistema consumista vigente, colabora com a passagem para um sistema inovador que contempla a sensibilidade estética nas ações estético-educativas. Dando seguimento, ressalto a leitura literária além da simples fruição e o papel da literatura como espaço alternativo para reflexão e formação de consciência ecológico-ambiental. Por fim, apresento a trajetória da literatura infantil brasileira e as produções poéticas infantis, envolvendo a temática natureza de forma natural e pedagógica à arte propriamente dita. Com isso, pretendo ter alcançado o que me proponho desenvolver nesta pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA LEI À APLICAÇÃO

A Educação Ambiental pode contribuir significativamente na construção das condições para a mudança de mentalidade, garantindo a preservação do ambiente e a qualidade de vida no planeta. A Política Nacional de Educação Ambiental (EA) estabelece o seguinte:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. A educação ambiental é um componente essencial e permanente de educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, Lei nº 9795/99, § 1º e 2º).

Percebe-se nessa lei o devido valor dado à interação e integração dos sujeitos que pertencem ao núcleo da instituição escolar com os que estão fora da mesma, mas ligados pela causa ambiental.

A Educação Ambiental, segundo Reigota, “deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (2006, p. 12). Essa exigência é construída a partir da consciência ambiental, através da realização de projetos que oportunizem interações realizadas no ato de conhecer refletindo. A EA, ao oferecer condições para que as pessoas participem ativamente da resolução de problemas, constrói, ao mesmo tempo, elementos que vêm em auxílio, quando algo inviabiliza o desenvolvimento em seu ambiente. Vemos, portanto, que a proposta político-pedagógica vai além da instituição, pois é aplicável à natureza dos problemas socioambientais, e requer uma renovação cultural, ética e política do modelo de desenvolvimento capitalista dominante. Essa ação pedagógica, ao desenvolver um projeto de

aprendizagem, deve fomentar nova forma de pensar o mundo e questionar o próprio conhecimento, possibilitar a construção da consciência crítica (individual e grupal) e emancipatória, ao contemplar seu caráter inovador e criativo, assim como relacionar o conhecimento com o real, cuja ênfase está na transformação da consciência de cada um.

Como o caráter do tema meio ambiente é transversal ao currículo escolar, o compromisso pertence a todas as áreas e deve permear todas as disciplinas. Além disso, deve estar presente em espaços variados, onde se educam sujeitos que serão multiplicadores dessa educação. Para Reigota (2006), é importante primeiro que se conheça o conceito amplo de ambiente que, segundo ele, abrange todo entorno físico, biológico e social de determinado ser, na amplitude singular ou coletiva. Então, os problemas ambientais seguem as mesmas características, por isso a EA tem como objetivo oferecer condições para que sejam construídos elementos que auxiliem na resolução desses problemas, a partir de diferentes horizontes. A percepção dos mesmos é o primeiro passo. Nesse sentido, é válido pensar que meio ambiente é “um lugar determinado e/ou percebido onde estão as relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (idem, p. 21). É válido pensar que a EA deve estar orientada para a comunidade, incentivando as pessoas à participação ativa na resolução de problemas (REIGOTA, 2006). Sendo assim, a questão da educação do sensível deve fazer parte do longo processo de desenvolvimento/conhecimento a ser construído, através de uma metodologia a ser utilizada.

Aproveito aqui para inserir a questão do desafio pedagógico, cujo ponto de partida, segundo Reigota, “passa a ser então um processo aberto, em permanente mutação, sem respostas fechadas e verdades absolutas, sem um conhecimento específico a ser adotado, mas ideias a serem discutidas, desconstruídas e reconstruídas” (1999, p. 122). Identifico-me com a ideia de que fazer várias leituras e interpretações de um problema ambiental possibilita a instauração da troca dialógica, a se chegar a um consenso e a permitir às pessoas se unirem em busca de alternativas e possíveis soluções do problema. Uma das soluções depende da dimensão ética, que, ao se integrar à EA, rompe e denuncia o pensamento antropocêntrico (GRÜN, 1996), ao inventar novos valores e trabalhar com o paradigma sistêmico, entendendo as coisas no seu contexto e contemplando assim a EA crítica integrada à política. Este é o ponto fundamental para a EA. Pensar uma pedagogia inovadora requer aderir à nova linguagem e às concepções que participam dessa transformação. A seguir serão evidenciadas algumas marcas que caracterizam o movimento ambientalista e que esclarecem as questões ambientais a serem tratadas nesta pesquisa.

2.1 – Marcas que caracterizam o movimento ambientalista

Neste capítulo me aproprio de dados históricos que constam na obra de Cascino (2003) e que vão auxiliar na compreensão da trajetória do movimento ambientalista. Este movimento, tal como é conhecido hoje, nasceu na década de 60 do século XX. Foi caracterizado por movimentos como o dos *hippies*, a explosão do feminismo, o movimento negro – *Black Power* –, o pacifismo, a liberação sexual e a “pílula”, as drogas, o *rock-and-roll*, as manifestações anti-Guerra Fria e contra a corrida armamentista/nuclear, e anti-Vietnã. Em Paris, em maio de 1968, surgiu o emblema “barricadas do desejo”, e um novo discurso no planeta se instala, isto é, há algo novo nascendo no pensamento humano: “queremos um planeta mais azul”. Esse emblema serviu de título ao livro de Olgária Matos que afirma: “O maio de 68 significou, entre outros, uma crítica radical à fusão do indivíduo na totalidade, quer seja entendida como partido ou Estado” (1989, p. 16). A aspiração identificada nesses movimentos era a de afastar o indivíduo da massa, da totalidade, do conjunto que o descaracterizava, para repensar o indivíduo, o partido, a participação política, o Estado, etc. As muitas manifestações ocorridas contra a Guerra no Vietnã, contra os armamentos nucleares e contra as formas de violência promovidas pelo Estado já eram transmitidas pela televisão.

No Brasil, os tempos eram de regime militar, de censura, AI-5 e, paralelamente, ocorriam as mobilizações dos estudantes, guerrilhas, greves, efervescência acadêmica, os CPCs da UNE. Na educação, Paulo Freire criava o método revolucionário da alfabetização de adultos e a Pedagogia do Oprimido se estendia ao mundo. Surgiu o teatro de José Celso Martinez Corrêa com *O rei da vela*, Chico Buarque e Tom Zé, Chacrinha com o lema “Quem não se comunica se trumbica”, e na música, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Maria Bethânia, os Novos Baianos; os *parangolés* de Hélio Oiticida, o tropicalismo – uma espécie, como salienta Matos (1968), de guerra contra a cultura oficial, de fácil consumo.

Em 1967, em Berlim, o filósofo Herbert Marcuse sintetizou, em sua tese *O fim da utopia*, as ideias e ideais que seriam a base de grande parte das manifestações contraculturais estudantis/intelectuais do final dos anos 60. Esse filósofo, então, indicava o rumo dos acontecimentos. Entre 1967 e 1969, aconteceram os maiores festivais de *rock*, de Monterrey a Woodstock e Altamont. No Rio de Janeiro, estreava a peça *Roda-viva*, de Chico Buarque de Hollanda, dirigida por José Celso Martinez Corrêa. Em abril, Caetano Veloso participava da “Noite da Banana”, no programa do Chacrinha (Rede Globo). Ainda nesse mês, no Central

Park de Nova York, os manifestantes exigiram, em protesto, o fim da guerra no Vietnã, e na Broadway acontecia a montagem do musical *Hair*. O ano de 1968 pode ser considerado o marco sintetizador do período dos anos 60-70, pós- Segunda Guerra. Cabe aqui destacar a opinião do historiador Hobsbawm: “O que 1968 trouxe à tona foi a extraordinária aceleração das transformações sociais das décadas posteriores a 1945, que os historiadores vão reconhecer como as mais revolucionárias da história mundial” (1998, p. 5).

Surge o ambientalismo nesse contexto, acrescido do nascimento da multimidiatização, a proliferação da informação, da TV e da informática, nos anos 90. Porém, a esta afirmação ocorrem controvérsias, pois o ambientalismo coincide com as significativas movimentações sociais, políticas e culturais, com a emergência de processos de deterioração do meio ambiente, e o risco atômico, oriundos do desenvolvimento do modo de produção capitalista e a Guerra Fria, potencial guerra real entre EUA x URSS. Como alerta da situação, anteriormente, já em 1962, Raquel Carson lança o clássico *Silent Spring*, que trata dos problemas que atingem o meio ambiente, como o uso de pesticidas, inseticidas sintéticos, etc. e da perda da qualidade de vida, decorrente da artificialização do cotidiano e do uso indiscriminado dos recursos naturais. Essa obra inaugurou uma socialização do debate ambiental, abriu discussões sobre a necessidade de se reverter o consumismo, a poluição e a degradação dos padrões saudáveis de vida.

Para John McCormick, autor americano e historiador do ambientalismo, não existem explicações fáceis para o que denomina de “novo ambientalismo”:

O movimento ambientalista foi um produto de forças tanto internas quanto externas a seus objetivos imediatos. Os elementos de mudança já vinham emergindo muito antes dos anos 60; quando finalmente se entrecruzam uns com os outros e com fatores sociopolíticos mais amplos, o resultado foi uma nova força em prol da mudança social e política. Seis fatores em particular parecem ter desempenhado um papel na mudança: os efeitos da afluência, a era dos testes atômicos, o livro *Silent Spring*, uma série de desastres ambientais bastante divulgados, avanços nos conhecimentos científicos e a influência de outros movimentos sociais (McCORMICK, 1992, p. 65).

A semelhante conclusão chegou o brasileiro Gabeira (1985) ao refletir sobre a visão de mundo diferenciada de pessoas, das conservadoras às revolucionárias, reunidas em defesa da ecologia, ponto de defesa obrigatória do mundo e absorvida pelos próprios adversários. Isso comprova que o ambientalismo não se restringe a uma leitura da ecologia ou dos parâmetros biológicos da existência humana ou natural, mas carrega todos esses elementos

revolucionários construídos pela história da humanidade, marcados pelos movimentos minoritários e alternativos.

Na realidade, salienta-se que os primeiros documentos e ações a respeito das questões ambientais, assim como temas que envolvem o consumo e as reservas dos recursos naturais, os limites ou capacidade de o planeta suportar desgastes e o crescimento populacional estão presentes no livro pioneiro publicado em 1968, em Roma, e intitulado *Os limites do crescimento* (MEADOWS, 1978). O autor faz um exame sobre a pobreza em meio à abundância, sobre a deteriorização do meio ambiente, expansão urbana descontrolada, inflação e transtornos econômicos e monetários, etc., problemas que afetam os povos de todas as nações. Aqui se percebe uma aproximação entre os movimentos sociais, estudantis, operários, minoritários-libertários e a questão referente ao desenvolvimento do planeta por parte dos industriais e centros científicos do Primeiro Mundo.

Em 1972, ocorreu a Primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano em Estocolmo, na Suécia. Um conjunto de princípios foi adotado mediante a *Declaração de Estocolmo* com o intuito de racionalizar o manejo ecológico do meio ambiente. Essa Declaração marcou o início do diálogo entre países industrializados e em desenvolvimento que trata da vinculação entre o crescimento econômico, a poluição dos bens globais (ar, água e oceanos) e o bem-estar de todo o mundo (REIGOTA, 1994). Concomitante nascia o movimento internacional *Greenpeace* objetivando denunciar a destruição do meio ambiente e onde os cidadãos se encontravam para protestar contra o que está do outro lado do território. Os ambientalistas denominam recentemente de consciência/cidadania planetária, uma vez que a poluição gerada aqui viaja sem fronteiras, afetando negativamente a natureza em geral.

A história registra, em 1977, o primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental realizado em Tbilisi, na Geórgia, ex-União Soviética. Nesse encontro, ainda na URSS totalitária, os trabalhos apresentados estavam sendo desenvolvidos em vários países. Já, o Segundo Congresso de Educação Ambiental ocorreu dez anos após (1987), em Moscou, e a União Soviética vivia o início da *perestroika* e da *glasnost*. Ambas rediscutiram o modelo de vida imposto pelo regime comunista até então, além de rediscutirem as preocupações ambientais, a exemplo de Chernobyl que provocou a elaboração de outras maneiras de organizar uma sociedade mais planejada. Os temas que permeavam as discussões entre os participantes versavam sobre desarmamento, acordos de paz entre URSS e EUA, democracia e livre opinião.

É relevante nesse processo o surgimento da preocupação ambiental com relação à atividade educacional, principalmente a partir de dezembro de 1983, quando foi iniciada a

redação do relatório mundial elaborado pela primeira-ministra da Noruega, Sr^a. Gro Brundtland, juntamente com um grupo de *experts* “de todas as áreas onde são tomadas decisões vitais que influenciam o progresso econômico e social nos níveis nacional e internacional” (CMMAD, 1988, p. xi). Nesse relatório são feitas análises e interpretações dos problemas globais e suas conexões com questões locais. Intitulado *Nosso futuro comum* e publicado pela primeira vez em 1987, esse documento seria referência para os debates consolidados com a realização da Conferência Internacional sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, a Rio-92 ou ECO-92, que marcaria a mudança de muitos paradigmas. A exemplo disso, estão os que envolvem a transformação dos espaços de formação e educação das futuras gerações, como também os que envolvem a produção e o consumo de bens e serviços, etc., concretizando um movimento de construção de novas referências sociais e políticas que qualificaram as relações entre as sociedades e seu meio. A partir, então, dessa Conferência, o planeta passou a ser olhado de forma diferente, revisto, rediscutido e analisado pelos homens e seus instrumentos de Poder. Ou seja, não mais cabia desvendar apenas os limites de crescimento, mas pensar no conjunto – homens, mulheres, natureza - fazendo parte dos mesmos sistemas, pois existem pelas mesmas razões, assim como é inquestionável sua interdependência. Esse espaço possibilitou a abertura de consciência correspondente à noção de um futuro comum, expandindo a ideia de *desenvolvimento sustentável*.

Outras linguagens se estabeleceram a partir da metade da década de 80 nos grupos, nas sociedades, nas minorias, ao reorganizar parâmetros que relevam o papel do ser humano em relação aos elementos naturais, recondicionando, assim, a relação homem-natureza e as relações dos homens entre si. Com o advento das ONGs (organizações não-governamentais), houve um grande salto nessa direção, favorecendo o estabelecimento de novas diretrizes para situações de decisão e de representação, como também possibilidades de novos territórios de interlocução. Essas iniciativas “particulares”, articuladas por discursos minoritários, criaram outras formas de ação, constituindo uma nova força efetiva de pressão, atrelada à prestação de serviços tanto junto ao poder público quanto ao privado. Isso se deve ao reflexo da democracia repensada e que passava por profundas revisões. O importante é, segundo afirmam Guattari e Rolnik, que “A partir do momento em que grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos [...] vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante” (1986, p.46). O modelo de ação autônoma se encontra no já citado *Greenpeace* e incentivou a construção de alternativas reais aos clássicos modelos de participação e representação, segundo consta no Tratado das

ONGs em 1992. Esse fato foi verificado mais intensamente na Europa e nos Estados Unidos, embora ocorresse em escala global.

De forma mais lenta ocorreu esse processo no Brasil. Na segunda metade dos anos 70, no Sul-Sudeste, surgiram alguns grupos ambientalistas, formados por ativistas que denunciavam os principais problemas de degradação ambiental nas maiores cidades. Na segunda metade dos anos 80 crescia o número de grupos ambientalistas. Cabe acrescentar que em São Paulo, em 1990, foi criado o Fórum das ONGs para organizar a Rio-92. Assim foi explodindo o debate ambientalista por todos os lados e as discussões sobre temas ligados às questões ambientais e novos rumos para a sobrevivência do ser humano e não-humano na Terra.

A educação está inserida nesse processo e as práticas de educação ambiental começam a aumentar e a serem disseminadas. O percurso histórico registra desde 68, passando por 72, 77, 87 e 92, segundo Cascino (2003), a preocupação com relação às novas referências culturais, às novas leituras das relações humanas, assim como novas estratégias com a finalidade de alterar formas de convivência e a construção de relações. De acordo com isso, pode-se afirmar que para a consolidação do discurso ambiental sempre houve uma preocupação com a reelaboração de pressupostos que sustentam a educação no geral e a educação ambiental em particular.

Na década de 80, em São Paulo, os militantes ambientalistas iniciaram um processo de organização focando a educação ambiental como sua maior preocupação. Em 1989, nessa cidade, realizou-se o I Fórum de Educação Ambiental organizado por inúmeras instituições e órgãos oficiais e organizações não governamentais (ONGs) com a participação de educadores e ambientalistas, para aglutinar as diversas concepções ambientalistas, princípios ou ideias sobre educação ambiental. Posteriormente houve mais três fóruns e a partir deles nova forma de militância política ambientalista se instala. Também houve a tentativa de criar formas de ler os processos de formação das cidadanias, maneiras de instruir e informar, educar as futuras gerações. Acrescenta Cascino (2003) a criação de falas e comportamentos que pudessem ser sustentadas por uma ética de preservação e desenvolvimento com harmonia. Desses encontros surgiu a ideia de rede como forma de praticar o ato político. Houve a formação de redes de educadores, de redes de trocas, de encontros, de interesses que se desenvolveram com o auxílio de recursos eletrônicos (Internet), possibilitando a interação e participação dos interessados nos processos realizados pelos próprios integrantes.

Dando continuidade aos registros mais importantes que marcaram a trajetória do ambientalismo, vale apontar a elaboração do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, que ocorreu durante a realização da

ECO-92, pelo Grupo de Trabalho das ONGs, na Jornada de Educação Ambiental. Este documento abarcou os princípios estabelecidos em Tbilisi e representou um avanço para a leitura da educação ambiental, ao relacionar os processos de aprendizagem permanente à busca de uma sustentabilidade equitativa. É interesse, desta pesquisa, salientar o item 7 que corresponde aos “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, uma vez que aponta a preocupação com o meio ambiente, entre outras:

A educação ambiental deve tratar das questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social, histórico. Aspectos primordiais relacionados com o desenvolvimento e o meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e da fauna, devem ser abordados dessa maneira (OVALLES; VIEZZER, 1995, p. 30).

Ainda na linha das publicações que estabelecem novos parâmetros para pensar a realidade ambiental no planeta, um grupo de intelectuais da Europa, Estados Unidos e Japão, reunidos em Lisboa – o “Grupo de Lisboa” –, produziu o documento *Os limites da competitividade*, que faz uma reflexão e análise das questões econômico-ambientais. Esse grupo contraria a consolidação da *ideologia da competição* por considerar um emblema perverso e forte do discurso capitalista. Conforme aborda Cascino, os autores indicam ser a competição subjacente à falácia imposta pelo modelo de desenvolvimento neoliberal e pelos problemas derivados da globalização econômica, modelo esse “responsável pelo esgarçamento dos tecidos que compõem as múltiplas faces da vida das sociedades” (2003, p. 46). Esse trabalho realizado pelo Grupo de Lisboa indica o fim de um modelo hegemônico ao constituir um novo contrato mundial que vise à cooperação. Ou seja, os países desenvolvidos devem dirigir suas políticas para momentos de cooperação coletiva/global, assumindo um papel internacional – autocrítico – com o intuito de criar meios de crescimento pactuado. Somente assim nova forma de globalização dos interesses de produção de vida pluralizaria as ações destruindo o que pressupõe a dominação e a domesticação.

Nesse capítulo são apontados os marcos importantes da trajetória ambientalista, como também a publicação de documentos que servem de referência ao virem a público para ampliar e aprofundar o debate sobre a sobrevivência do ser humano sobre a Terra, sobre seu papel de agente explorador dos recursos naturais. Alia-se a essa questão o papel da justiça social como eixo importante do debate ambiental. Respondendo num outro ângulo, Guattari salienta a necessidade de uma revolução de abrangência política, social e cultural que responda positivamente à crise ecológica em nível planetário. Para ele, “Esta revolução

deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também os domínios moleculares de *sensibilidad* (grifo meu), inteligência e desejo” (GUATTARI, 2008, p. 9). Essa afirmativa será referida no capítulo a seguir onde será trabalhada essa questão e outras referentes à educação estética. Tendo em vista meu interesse nesta pesquisa estar centrado num dos domínios moleculares - sensibilidade-, serão verificadas algumas implicações com as metas educacionais, dando relevância à educação estética como uma alternativa que pode contribuir com as metas da EA.

3 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação estética do sensível na educação é um dos polos que merece ser trabalhado com mais atenção no processo ensino-aprendizagem, tão imbuído da racionalidade que embota os sentidos. Além de contribuir para o desenvolvimento do ser humano na formação da amplitude de sua personalidade, transforma o meio circundante pelas leis da beleza. Investir na educação estética é entender sua tarefa centrada no estímulo que incita “o desenvolvimento de necessidades (espirituais) e interesses que promovam a busca do valor estético e a formação do sentimento, do ideal e do gosto” (ESTÉVEZ, 2009, p.11). Dessa forma, pode-se afirmar que essa educação é uma das alternativas que contribui para arrefecer a forte marca do pragmatismo no processo de ensino-aprendizagem. Não se pensa em invalidar a tecnologia, mas sim resgatar os conteúdos humanos nos programas escolares, enfocando o desenvolvimento da educação artística e, em particular, da educação da sensibilidade estética no enfoque amplo do trabalho educativo.

3.1- A educação da sensibilidade estética: uma utopia concretizável?

No campo ambiental, é de suma relevância a educação da sensibilidade estética, pois desempenha um papel importante na formação da personalidade harmônica e multifacetada do ser humano (ESTÉVEZ, 2009), além de elevar a cultura espiritual da população em suas manifestações e atividades artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais. Ocorre que o modelo educacional vigente, de orientação racionalista, prima pelo não cumprimento e pela desvalorização dos procedimentos estético-educativos esboçados nas políticas ambientais e nos modelos educativos, recomendados em conferências e nos documentos normativos pelos organismos e entidades responsáveis por essa esfera. Os aspectos estéticos, ao longo da história, têm se caracterizado pelo tratamento menos cuidadoso, restringindo-se à disciplina de Educação Artística. Isto é, a orientação estética na Educação, em geral, como na EA, vem

sendo trabalhada com a perspectiva do ensino de arte e da educação artística, com predomínio no enfoque tradicional. A estética é um dos princípios norteadores que constam nos documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico. Quais, então, são as concepções de estética que fundamentam tais princípios?

Segundo esclarece a pesquisa realizada por Trojan (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com base no artigo 9º, inc. IV da Lei n. 9394, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que prevê como uma das incumbências da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Essa atribuição legal mostra que o estético é um dos princípios que fundamentam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais e revelam a intenção política do Estado na reorganização da educação básica no Brasil. Essas Diretrizes organizadas em documentos distintos para os ensinos fundamental, médio e educação infantil apontam três resoluções: a primeira resolução aprovada – resolução CEB n. 2/98 – relativa ao ensino fundamental, em seu artigo 3º, inc. 1, letra c, determina que “as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas”, entre outros, “os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”; a segunda resolução CEB n. 3/98 – diretrizes para o ensino médio, artigo 3º, inc. 1 – define como um dos princípios: “a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 1998); a terceira resolução referente à educação infantil – resolução CEB n. 1/99 – artigo 3º, inc. 1, letra c, referente aos princípios estéticos, repete os itens referentes ao ensino fundamental, incluindo a “ludicidade”, como componente da estética, ou seja, “os princípios estéticos da sensibilidade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. É preciso analisar os pareceres que justificam e orientam o cumprimento dessas diretrizes, para compreender os fundamentos desses princípios. O Parecer CEB n. 22/98, correspondente à educação infantil dispõe:

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamentos adequados que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos os bens culturais e educacionais que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas (CNE, Parecer CEB, 22/98, p. 10).

Como garantir o cumprimento de todas as normas e princípios adotados? Esses dados são importantes e geram desafios a pesquisadores, porque abrem espaços para muitos projetos que valorizem a educação da sensibilidade estética e a educação ambiental concomitante. É importante, então, apontar outros itens registrados em conferências em âmbito regional, nacional e internacional que sugerem ou esboçam a intencionalidade estética como fator imprescindível na formalização da Educação Ambiental. A inclusão do fator estético aparece:

- Na Recomendação nº 1 da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), que aponta na letra f: “fomentar os valores éticos, econômicos e estéticos que constituem a base de uma autodisciplina, que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a preservação e a melhoria desse meio ambiente” (DIAS, 2004, p. 107).

- Na Recomendação nº 2, em que são apontadas as Categorias de Objetivos da EA, e está presente no item 1: “Consciência: [...] ajudar os indivíduos e grupos sociais a sensibilizarem-se e a adquirirem consciência do meio ambiente global e suas questões” (DIAS, op. cit., p. 111). Esse autor comenta que a ideia é de que alguma atividade de EA forneça conhecimentos que possam levar o indivíduo ou grupo a desenvolver habilidades que possam sensibilizá-lo. Ainda nessa Recomendação, são abordados Princípios Básicos da EA, em que há as seguintes referências no nº 1: “Considerar o meio ambiente em sua totalidade, isto é, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (político, social, econômico, científico-tecnológico, histórico-cultural, moral e estético)” (DIAS, op. cit., p. 112). Essa abordagem holística, integral, do todo, considera todos os aspectos da vida, e compreender a complexidade do campo ambiental não isenta a compreensão da complexidade do meio ambiente e suas interdependências ecológicas, políticas, econômicas, sociais, etc., comenta Dias (2004). No item 3: “Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada” (DIAS, op. cit., p. 117). Esse enfoque interdisciplinar vem colaborar para que as áreas da Biologia e Ciências não fiquem restritas à

EA, mas façam parte da ação conjunta das diversas disciplinas, o que possibilita a cooperação e interação entre todas as disciplinas. Dias (2004) comenta a grande contribuição das artes (incluo a arte literária como meio fundamental para a educação da sensibilidade), devido ao seu potencial de sensibilização. No item 10: “Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais” (DIAS, op. cit., p. 124). Esse tipo de educação foge ao ensino tradicional, envolvendo as pessoas nas relações com o seu ambiente, exercitando o sentir cheiros, sabores, cores, temperatura, umidade, sons, movimentos do metabolismo de sua cidade, de seu bairro, de sua escola, etc., conforme enumera Dias (id., ibid.). Da postura acomodada das classes, passa pelo pensamento e vai até a ação, pressuposto da EA, e também caracteriza o novo paradigma educacional.

- Na Recomendação nº 3, letra a, “sensibilizar o público em relação aos problemas do meio ambiente e às grandes ações [...]” (DIAS, op. cit., p. 126), o fator estético aparece de forma implícita, pois promover a “sensibilidade” em função de uma consciência ecológica, creio só ser possível a partir de uma orientação estética que projete ações educativas. Concordo, portanto, com o pensamento de Dias (2004), que considera falhas em projetos de EA que se limitam a passar informações, não envolvendo as pessoas em ações. Atribui, também, à ausência de atividades de sensibilização, pois “Se a pessoa não é sensibilizada, ela não valoriza o que está sendo degradado ou ameaçado de degradação. Sem a valorização não há envolvimento. O ser humano é movido por emoções. Caso elas não sejam estimuladas, a resposta não ocorre” (DIAS, op. cit., p. 125-126).

Na Conferência de Belgrado, em 1975, foram formulados princípios e orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental. No final desse encontro, foi elaborada a Carta de Belgrado, um dos documentos mais lúcidos sobre a questão ambiental, segundo Dias (2004). De forma sutil são sugeridos, no item 4, procedimentos relativos ao aspecto estético-educativo:

Nós necessitamos de uma nova ética global – uma ética que promova atitudes e comportamentos para indivíduos e sociedades, que sejam consoantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera; que reconheça e responda, com sensibilidade, às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza e entre os povos (DIAS, 2004, p. 102).

O Congresso Internacional em Educação e Formação Ambiental (Moscou, 1987), conhecido como Congresso de Moscou, discute as dificuldades e progressos alcançados pelas

nações no campo ambiental, e as necessidades e prioridades em relação ao seu desenvolvimento, desde Tbilisi. Houve acordo de que “a EA deveria preocupar-se, simultaneamente com a promoção da conscientização, transmissão de informações, desenvolvimentos de hábitos e habilidades... [...] Portanto, deveria objetivar modificações comportamentais nos campos cognitivos e afetivos” (DIAS, op. cit., p. 140). Ainda, em Moscou, ao buscar a incorporação mais efetiva da dimensão ambiental na educação universitária, uma das prioridades de ação estabelecida se encontra na letra *b*, “desenvolvimento de sensibilização para as autoridades acadêmicas” (DIAS, op. cit., p. 154).

Convém completar com a ideia de Dias de que “a EA lida também com aspectos afetivos e axiológicos. Estes são essenciais quando se busca gerar padrões de comportamento permanentes, com vistas à preservação e melhoria da qualidade do ambiente humano” (DIAS, 1998, p. 86). É relevante dizer que, para a melhoria do meio ambiente, é imprescindível assumir sua essência estética.

Dentre algumas propostas sugeridas pelos participantes no Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a EA (MEC/SEMAN, 1991) a serem adotadas “Quanto à capacitação de recursos humanos”, consta na letra *f*: “Que se busque, através da Educação Ambiental, dar um perfil ao indivíduo de forma atuante, analítica, sensível, transformadora, consciente, interativa, crítica, participativa e criativa”; “Quanto às formas de trabalho na comunidade e na escola”, consta na letra *a*: “Que tenham como objetivos sensibilizar e conscientizar”; na letra *g*: “Que sensibilizem o professor, principal agente promotor da Educação Ambiental”; na letra *j*: “Que sensibilizem a comunidade para a adoção de uma postura ética e solidária em relação ao meio ambiente...”; “Quanto às formas de trabalho na comunidade e na escola”, na letra *c*: “Sensibilizar o professor como agente promotor do processo de mudança”; na letra *j*: “Sensibilizar a comunidade para a adoção de uma postura ética e solidária em relação ao meio ambiente [...]” (DIAS, 2004, p. 158, 159, 162, 163).

Dos muitos encontros realizados nas diversas regiões brasileiras, somente a questão que sugere intencionalidade estética, no Encontro Técnico de EA da Região Nordeste (1992), nas “Proposições de estratégias para implementação de programas de Educação Ambiental” onde consta na letra *h*: “sensibilizar a escola para promover o envolvimento dos diversos segmentos da comunidade no processo da Educação Ambiental” (DIAS, op. cit., p. 166). Já no Encontro Técnico de EA da Região Sudeste, a aprovação do documento nomeado “Critérios para apoiar programas de Educação Ambiental” (1992) pelos participantes, consolida conclusões desse encontro, como a que consta na letra *c*: “se o investimento prioriza áreas já sensibilizadas, resgatando experiências já realizadas” (idem, p. 168).

A omissão de uma intencionalidade estética como fator indispensável na formação da EA se faz evidente também no Encontro Latino-Americano de EA da Argentina (1988). Apenas nas “Orientações” do Seminário de EA da Costa Rica (1979) são assumidos os valores estéticos como componente essencial da preservação da “qualidade ambiental” onde consta na letra f:

A EA deve prover os conhecimentos necessários para a interpretação dos fenômenos complexos que moldam o meio ambiente e para a promoção dos valores éticos, econômicos e estéticos que constituem as bases da autodisciplina, fomentando o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a conservação e melhoria da qualidade ambiental (DIAS, 1998, p. 93).

De forma sutil e implícita, o fator estético aparece no “Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, na Conferência do Rio (1992): “Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida” (DIAS, 1998, p. 59). É importante salientar que a construção de relações harmoniosas entre os seres humanos e também entre estes e os seres não-humanos depende de ações cuja finalidade seja estético-educativa.

Dentre os temas apresentados na 1.^a Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA, Brasília, 1997), destaco o tema 3: “Educação Ambiental de gestão ambiental (metodologia e capacitação)”, em cujas recomendações consta “Sensibilizar e informar as comunidades sobre a importância da participação nas audiências públicas do Estudo do Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental – EIA/Rima – como exercício de seus direitos de cidadão”. No tema 4, consta “Promover a sensibilização de servidores públicos quanto aos aspectos ambientais nas suas respectivas instituições” (DIAS, 2004, p. 189).

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/99) apenas quando trata da Educação Ambiental Não-Formal, faz várias referências à questão da sensibilidade. No Art.13, “Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”. Destaco no parágrafo único: “O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: [...] IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; VI - a sensibilização ambiental dos agricultores” (DIAS, 2004, p. 205-206).

Embora sejam várias as referências constadas acima sobre a questão da inserção do fundamento estético na abordagem da problemática ambiental, são irrisórias frente a inúmeras outras resoluções apontadas em encontros, conferências, etc., referentes à EA. Essa omissão revela a desvalorização do sensível em detrimento do racional e evidencia o déficit teórico-metodológico instaurado nos princípios, normas, etc. da EA. É relevante afirmar que ambos os aspectos sempre estiveram/estão presentes na evolução do ser humano, sendo, portanto, inerentes a ela. A desvalorização estética da natureza, sem dúvida, tem suas raízes na racionalidade instrumental da Modernidade e constitui um indicador do nível de degradação dos ecossistemas naturais devido ao impacto produzido por um estilo de vida condicionado ao consumo desvairado e à exploração no processo de trabalho. Como consequência disso, ocorre poluição ambiental, assim como ocorrem mudanças climáticas, desertificação, desmatamento e extinção da fauna e flora, revelando, dessa forma, a causa do empobrecimento estético do mundo da cultura e do próprio homem.

O processo de revalorização estética da vida social e da arte (arte literária, especialmente) é uma forma de combate à racionalização instrumental estimulada pela modernização da tecnosfera e pela industrialização promovida pelo capital. A postura crítica assumida pela Escola de Frankfurt (Adorno, Benjamin, etc.) ante a desvalorização das esferas da cultura e da arte, havia conduzido ao questionamento da autenticidade desta, como fato estético e, ao afrouxamento de seu prestígio, ou melhor, como diz Benjamin (1980) a perda da “aura” e despersonalização. Para ele, as novas possibilidades de reprodução técnica desenvolvidas entre os séculos XIX e XX, fizeram com que a obra de arte perdesse sua autenticidade e autoridade que lhe era conferida através de sua duração no tempo. Por outro lado, com essa perda, a arte deixa de ser elitista e tradicional, deixando de ser privilégio apenas de alguns, para atingir a grande massa. Em última análise, realmente Benjamin entende que essas novas técnicas de reprodução da arte poderiam promover a democratização no campo das artes. Esse filósofo (1980) busca um diagnóstico para o indivíduo e a sociedade de seu tempo. É notório, primeiramente, entender a instauração do novo modelo “artístico-cultural” condicionado pela mercantilização e massificação da cultura, validado às vezes em função da sensibilidade emergente das mudanças na produção e reprodução da vida contemporânea. Também o conceito de arte que cristalizara o pensamento estético desde Platão até a Modernidade e o bombardeamento do sem-número de tendências artísticas “pós-modernas” (*pop art*, arte conceitual, *op art*, *mail art*, arte ecológica, *happenings*, etc.), expoentes esses que revelam a nova sensibilidade. Porém, entende Gablik (1999) que, mesmo com essa mudança, é válido destacar seu caráter reprodutor da lógica cultural do

industrialismo e sua presença em parte considerável da cultura artística, revelando o abandono do sentido ético por parte dos artistas, assim como sua filiação a uma orientação (anestésica) da arte.

Se a desestetização da arte revela a “atrofia” da sensibilidade humana e se expressa, segundo Duarte Jr., nas “manifestações diretas dos sentidos corporais que se acham presentes em nosso dia-a-dia”, resumidas nos verbos: “morar, caminhar, conversar, trabalhar, ver, cheirar e tocar” (2006, p. 76), a perda da capacidade de sentir se manifesta na incapacidade de o homem se relacionar esteticamente. Investir no processo de resgate dos valores estéticos como um componente essencial da expansão de consciência, entendida como uma integralidade em si mesma, é uma maneira de contribuir para o estabelecimento de uma relação empática do ser humano com a natureza, com os outros seres humanos e não-humanos e com a sociedade em seu conjunto. Dessa forma, capacita-os a delinear ações orientadas à preservação e regeneração da natureza, em função de sua sobrevivência como *homo ludens*, *homo imaginarius* e *homo poeticus*. É imprescindível reverter, portanto, o quadro de atrofia dos sentidos estéticos do homem através da promoção de procedimentos educativos que dimensionem o fator emocional, a fim de que sejam filtrados os conhecimentos e construções gerados pelas práticas educacionais marcadas pelo caráter unilateral e racionalista.

Os modelos teóricos da Educação Estética e as práticas educativas correspondentes, geralmente reduzidas à educação artística, têm negligenciado as esferas relativas à natureza não-humana e ao trabalho. Isso se atribui a certa limitação histórica da teoria da Educação Estética na cultura ocidental, marca essa difícil de apagar nos enfoques teórico-metodológicos do trabalho educativo. Também exerce um impacto negativo quanto à preservação e/ou regeneração dos valores estéticos naturais, entendendo os que têm qualidades estéticas do mundo natural em oposição às produzidas pelo ser humano. Em se tratando dos mais variados fenômenos do micromundo e do macromundo, passíveis de serem valorados esteticamente, incluem-se as mais diversas ações do homem nos espaços de inter-relação com os outros, com a natureza e com a sociedade em seu conjunto. Esses valores se mostram presentes no trabalho, atividade fundamental do homem, quando se constitui uma fonte de realização e prazer e não, apenas, um meio de sobrevivência ou de acúmulo de bens.

O resgate dos espaços que possibilitam emergir as percepções sensíveis coloca, no mesmo patamar das percepções racionais, as vivências e experiências sensíveis e lógicas na construção do conhecimento, responsável pela evolução da espécie. Portanto, tanto o olhar sensível como o racional representam ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da educação integral. A proposta desta investigação tem como ponto relevante, então, fazer

emergir no sujeito o desejo de construir valores estéticos, de voltar o olhar para o enfoque estético-ambiental a partir do estímulo sutil e implícito presente na produção poética infantil brasileira. Em seguimento, serão abordados aspectos que evidenciam formas sensibilizadoras de reinventar maneiras de ser e viver que rompem com práticas rotineiras e anestésiantes dos sentidos e da criatividade.

3.2 Do anestesiamento à educação estética do sensível

As práticas cotidianas que oportunizam a criação envolvem a valorização da presença da estética no processo da ação educativa, perspectiva responsável pelo desvio da cristalização instituída pelo regime capitalista consumista e pelo paradigma das chamadas ciências duras. Pensar a questão pedagógica é olhar para o educador como criador do saber, como um ser humano que caminha no desconhecido, movimenta a vida, dá-lhe sentido, sempre com vontade de realizar algo novo, inserir novas formas de criar no cotidiano da vida. É próprio do indivíduo carregar dentro de si a capacidade para buscar alternativas, desde que se sinta capaz de fazê-lo. Falar em crise de qualquer espécie é referir-se a uma espécie de rompimento, sendo que no momento, muito mais que se falar em crise ambiental, pode-se dizer que a crise é civilizatória. Esta é mais abrangente, pois se deve, de certa forma, ao rompimento do ser humano consigo mesmo, com a natureza, como também, ao mutilamento das relações interpessoais, pessoais e com outros seres vivos, numa perspectiva ecológica. Portanto, educar a sensibilidade estético-ambiental pode contribuir para evitar o distanciamento que há muito vem prejudicando a integração ser humano/natureza humana/natureza não-humana. Cabe perguntar: Como estamos vivendo? Como superar relações deteriorantes?

Para responder, em parte, essas questões, valho-me do pensamento de Guattari (2008), que apresenta desafios que podem ser encarados em escala planetária, a fim de remediar os desequilíbrios que ameaçam a vida em sua superfície, assim como a deterioração dos modos de vida humanos e coletivos. Sua preocupação, somada a de muitos de nós, está relacionada à aceleração das mutações técnico-científicas e ao aumento populacional, como também ao contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática e à quantidade de forças produtivas disponíveis. Tudo isso, gerando desemprego, marginalidade, solidão, angústia, etc., ou com a finalidade “da cultura, da criação, da pesquisa, da reinvenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade?” (GUATTARI,

2008, p. 9). Para ele, somente a reorientação dos objetivos da produção de bens materiais e imateriais através de uma autêntica revolução política, social e cultural é a condição primordial. Essa operação deverá englobar, portanto, “não só as relações de forças visíveis em grande escala, como também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo” (id., *ibid.*). Propõe, então, uma nova referência ecosófica que indique linhas de recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios. Isto é, uma articulação ético-política que “atravessa questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres herdados por um urbanismo que se queria moderno, uma criação artística libertada do sistema de mercado, uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais, etc.” (op. cit., p. 15). Essa articulação – a que chama *ecosofia* – ocorre entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade) que possibilitam a produção de existência humana em novos contextos históricos e que facilitam o entendimento de tais questões.

Explicitando, quanto à ecologia ambiental, esta engloba o conhecimento acerca das piores catástrofes e, de igual modo, as evoluções flexíveis do meio ambiente, ressaltando sempre o papel das intervenções humanas no equilíbrio natural e a importância da ação humana, do fazer humano no processo de recuperação dos espaços naturais. A ecologia ambiental não deve ser relacionada somente a fatores externos, como: a água, a fauna, a flora, o lixo, etc. Para sair desse entendimento científico tradicional, Guattari (2008) propõe a saída desse paradigma em direção ao paradigma ético-estético, pois, nessa mudança, aparece a beleza, a criação do novo e da questão representativa do belo.

Por outro lado, a ecologia social envolve a reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do *socius*. Consiste “em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc.” (GUATTARI, 2008, p. 15-16). Diz respeito ao investimento afetivo e pragmático em grupos humanos na relação com o cosmos no processo de ressingularização individual e/ou coletiva, de grupos-sujeito, portadores de identidades autorreferentes. Essa ecologia propõe a reconstrução do conjunto das modalidades do “ser-em-grupo”, não apenas pelas intervenções “comunicacionais”, como também, através de mutações existenciais relativas à essência da subjetividade. Além disso, propõe a discussão dos poderes capitalistas, das relações entre países e potências, e a reorientar as relações no seio da família. Para isso, é preciso desenvolver práticas específicas de experimentação nos níveis microsociais e em escalas institucionais maiores que atuem na modificação e reinvenção de modos de ser nos diversos domínios e contextos sociais, daí sua maior abrangência.

Já, a ecologia mental, para Guattari, “será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma², com o tempo que passa, com os mistérios da vida e da morte” (2008, p. 16). Por sua vez, abrange todos os domínios da relação do sujeito consigo mesmo, com o próprio corpo, com o tempo e com as habilidades que cultiva, com suas especificidades étnicas. Essa ecologia conduz à procura de antídotos para a uniformização midiática e telemática, para o conformismo das modas, para as manipulações de opinião pela publicidade, etc. Sua atuação tem mais proximidade com a do artista do que com a dos profissionais “psi” sempre assombrados por um ideal científico. Afirma esse autor que “a questão da ecologia mental pode surgir a todo o momento, em todos os lugares, para além dos conjuntos bem constituídos na ordem individual ou coletiva” (op. cit., p. 39). Para ele, urge se desfazer das referências e metáforas científicas, a fim de que sejam forjados novos paradigmas, de preferência, de inspiração ético-estética. Enfim, segundo Guattari, as três ecologias têm como princípio comum nos colocar em confronto com territórios existenciais que

não se dão como um em-si, fechado sobre si mesmo, mas como um para-si precário, finito, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcar em reiteraões estratificadas e mortíferas ou em abertura processual a partir de práxis que permitam torná-lo “habitável” por um projeto humano (2008, p. 37).

Dessa forma, entende o autor que essa abertura práxica é a essência da arte da “eco” combatendo todas as formas de domesticação aos territórios existenciais, ou seja: às maneiras íntimas de ser, ao corpo, ao meio ambiente ou aos conjuntos contextuais que se referem à etnia, à nação ou aos direitos gerais da humanidade.

O caráter ecosófico se identifica pela integração dos sistemas maquínicos: máquinas materiais e energéticas, máquinas no domínio estético, como também máquinas biológicas, sociais. Para Guattari, não se pode separar as problemáticas ambientalistas da natureza e da cidade, consideradas devastações ecológicas visíveis e sensíveis aos pulmões e aos ouvidos, das desvastações incorporais: “A toda ecologia do visível há que associar a ecologia do virtual, do corporal” (2008, p. 42). Sendo assim, faz um alerta com relação ao desaparecimento de objetos que são tesouros da subjetividade entendidos como vitaminas indispensáveis à vida psíquica, se esperarmos que o mercado, a economia liberal solucione esse tipo de problema. Conforme foi abordado acima, as problemáticas social, mental e ambiental estão imbricadas entre si e somente uma revolução ecológica, social e mental é

² O autor se refere a “fantasma inconsciente”, no sentido psicanalítico.

possível para provocar uma mudança de atitudes ante a natureza, de estilo de vida, de renúncia à sociedade produtiva e consumista. Então, que meios utilizar para a transformação?

Na sociedade capitalista pulsa um tipo de miséria, entendida como anestesia das mentes humanas. As pessoas ficam frente a objetos que fazem vibrar todo o mundo, como sob efeito de uma droga e que apontam para a extinção da riqueza subjetiva, como, por exemplo, partidas de futebol, *reality shows*. Para Guattari, a ordem estética, entendida como belo e criatividade, faz as pessoas fugirem da ditadura do *rating* e da publicidade que degenera e dessingulariza os valores e auxilia com seu poder de transformar subjetividades. O autor reforça a ideia de que “o que realmente tem valor é o que eu vivo, o que eu sinto, o lugar em que me encontro, meu ser enamorado, e não a ilusão de viver em uma ecolália mundial” (GUATTARI, 1998, p. 47). Também, a ideia de que a humanidade tem que defender sua própria existência e a de todas as espécies viventes, ou melhor, das espécies corporais e, paralelamente, lutar pela preservação das espécies incorporais, como a *poesia* (grifo meu) representando a perspectiva de ordem estética. Encontro, nesse ponto, ressonância com meu propósito de pesquisa, pois acredito na arte poética como meio formador de sensibilidade e de consciência e estimulador para a educação dos sentidos e dos sentimentos. Defendo também a importância dessa educação que possibilita o desvio de situações cristalizadas, e abre diálogo enriquecedor que extrai o que há de belo e potencial das experiências de vida.

Nesse sentido, se para a mentalidade pós-moderna o bom é o que está no mercado, e falar de mercado é se referir à forma de poder que ele estabelece, o desafio consiste em criar novas formas de poder de mercado, uma vez que o capitalismo mundial não tem consciência política para assumir a solução de problemas ecológicos, por exemplo. Para que o pensamento ecológico não recaia nas formações políticas tradicionais, faz-se necessário forjar novas micropráticas políticas, sociais, psicanalíticas, estéticas, apresentando possíveis modelos inovadores e estimulantes para a evolução do ser humano. A seguir, portanto, serão apresentados aspectos que auxiliam nas mudanças de práticas tradicionais e sua ligação com a ecologia.

3.3 A ecologia e a relação com os três registros ecológicos guattarianos

A necessidade de estimular a reflexão acerca dos modos de ser e estar no meio natural ou social, assim como o compromisso das pessoas em manter a qualidade ambiental e garanti-la para as próximas gerações é evidente. A contribuição da ciência para a construção de novos

conhecimentos abrange as necessidades do intelecto, da razão, contemplando a educação das habilidades. Acrescenta-se a educação das sensibilidades como capaz de desenvolver o sensível e formar consciência crítica para a mudança de atitudes, desafiando a atuação na resolução de problemas. A contribuição de Castro (1992) serve para referendar esse discurso, pois entendemos, como ele, que a ecologia não envolve apenas um problema econômico e político, mas advém da problemática dessas relações implicadas com a humanidade e o universo. A palavra ecologia se origina do vocábulo grego *oikos* (casa), quer dizer habitação, família, raça, e *logia* (dizer, anunciar, ler, ordenar). Salientamos que o *oikos* grego designava a casa, não as quatro paredes de construção onde se congregava a família, mas a própria família e tudo em torno dela: o pai, a mãe, os filhos, os criados, os animais, as plantas, os campos, as fontes, as florestas, o trabalho. Havia também o *oikosnomos* (regras da habitação), a economia que vem de *oikos* e que significa a ordenação da casa. Então, o significado central de ecologia, sendo habitação, corresponde ao movimento de preservação dessa casa construída pelo homem, através de sucessivos atos culturais, a partir do que faz, sente e vê, passando por várias conjunturas: acontecimentos, oportunidades, dificuldades. No sentido original, habitação vem do verbo latino *habere* (ter à mão, guardar, ocupar, ter). Nesse sentido, a ecologia se aproxima mais da morada interior do homem e tudo o que ela implica. A cultura como processo dessa habitação precisa ser reconduzida à promoção da qualidade de vida do mundo e do ser humano.

Com o passar do tempo, a produção cultural e industrial provocou um distanciamento do homem de si mesmo e a economia passou a ser uma atividade com objetivo em si. Dessa forma, a economia passou a fazer parte da ecologia e ambas a expressarem o lugar do homem na paisagem do real. Acredita-se que as soluções culturais são referenciais necessários para o homem e contêm valores, e defender esses valores garante os referenciais de identidade. O grande objetivo da ecologia é assegurar os valores morais, não em si, mas como afirmação da identidade do homem, agindo eticamente. Em síntese, para Castro (1992), a ecologia é o estudo da habitação e tal estudo diz respeito à arte de habitar. Fica evidente que, para ele, a habitação está voltada ao habitar um prédio, habitar o planeta e às relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Entendemos e acrescentamos, também, como o habitar-se, o olhar-se que apontam para a casa interior do ser humano que é singular, subjetiva e insubstituível. Corresponde, portanto, à relação do ser humano consigo mesmo que parte dessa interiorização, para seguir a trajetória de ressignificações de outras tantas relações e melhorias sociais e planetárias.

A articulação da questão ecológica à ambiental tem como ponto de partida a noção do *oikos* em seus vários sentidos. Essa articulação é uma maneira de formar a consciência da problemática local/global e atuar em sua comunidade, promovendo mudanças em um sistema que transforme o comportamento humano. Os resultados no âmbito da relação homem-natureza serão sentidos concretamente. Também se faz a vinculação com a arte, uma vez que é reveladora e desveladora da realidade. O trabalho estético dos escritores/poetas operam através de brechas do imaginário, criando possibilidades de apropriações do mundo e das coisas de forma a construir num ponto entre o sensível e o racional, outras significações. Dessa forma, entendemos, como Guattari, o *brincar*, o *lúdico*, a *criação*, como uma via de transformação, onde o racional e o intuitivo se cruzam numa condição de ação humana, entrelaçados com a realidade histórico-social. A seguir, alguns aspectos como o olhar e o escutar, e a conexão possível com a ecologia, na ótica de uma oficina interventiva, que possibilitam às pessoas reinventar outras maneiras de ser, agir, pensar e sentir.

3.3.1 Oficina interventiva – um trânsito para a transversalidade, uma aprendizagem através de vivências

Qual é a relação das micropráticas (oficinas interventivas) com as ecologias? Na realidade, as oficinas oportunizam vivências que trazem algo novo, diferente do cotidiano repetitivo. Se os automatismos caracterizam o medo do desconhecido dentro e fora de nós, vão acarretar o congelamento da criatividade. O mais frequente é o “achismo” que controla a criatividade e impede a espontaneidade. Fazer uma conexão com a ecologia mental é compreender e vivenciar outras maneiras não racionais e habituais de se relacionar, é conectar com a própria criatividade. Nessas vivências, surge a oportunidade de tomar contato e de mergulhar no desconhecido para sair da poluição mental.

Quanto às micropráticas, que intervenção ecológica se pode fazer? Com relação ao local, por exemplo, redescobri-lo: o que está para além do que se percebe até o momento; que elementos chamam atenção para uma leitura crítica do local; o que tem de belo; o que precisa ser salvo ou modificado; que outras maneiras de olhar-se e olhar o outro? Com isso, vai crescendo uma maior lucidez de ver o mundo. Concordamos com a ideia de que da vista nasce o amor, a dedicação e o pertencimento. A Mãe Natureza precisa sentir que estamos junto dela. O importante nas oficinas interventivas é que o grupo entenda o caráter estético como parte do processo criativo, e que a criação não seja patrimônio dos adultos ou dos artistas, mas que esse ato criativo seja entendido como algo possível a qualquer pessoa.

3.3.1.1 O olhar e o escutar

Pode-se citar como referência para esse tipo de atividade, uma reflexão sobre a questão do olhar e do escutar no cotidiano das pessoas a partir dos conceitos referentes ao olhar e ao escutar, segundo Madalena Freire e Rubem Alves, como também, utilizar criações poéticas para suscitar prazer estético e liberação das tensões em suas mentes. Isso permite que os participantes se defrontem com outras maneiras de olhar e de ver as coisas e o entorno, num movimento de ressonância entre a realidade e a fantasia. Entendo que as vozes de um poeta e de um educador/poeta contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, evitando que o indivíduo, pela alienação e opressão do sistema, se submeta à subjetivação, num processo de despersonalização. As produções artísticas possibilitam a representação de elucidações dos processos de subjetivação, abrindo espaço aos processos de singularização. Esta se caracteriza por uma relação de expressão e criação, através do desejo, que, para Guattari (2008), é onde o indivíduo se apropria de elementos dessa subjetividade.

Pincelando o pensamento de Madalena Freire (1996), referente à **educação do olhar e do escutar**, saliento sua ideia de que não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Realmente, nosso olhar se cristaliza nos estereótipos que apenas queremos ver, produzindo em nós paralisia, anestesia, cegueira. Para ultrapassar esse condicionamento e construir um olhar pensante e sensível, a ferramenta básica é a observação. O olhar requer cuidado consigo e com o grupo, e presença em dose significativa. O ver e o escutar pertencem ao processo da construção desse olhar. Também, não fomos educados para a escuta. Um olhar e uma escuta dessintonizados é uma forma de alienação da realidade do grupo.

No entanto, estarmos abertos para escutar e ouvir o outro como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, do seu pensar, é buscar sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia o nosso ritmo. Para isso, é preciso que estejamos concentrados com nosso ritmo interno. Só podemos olhar o outro e sua história, se temos conosco uma abertura de aprendiz que se observa e se debruça sobre a própria história. Na ação de perguntar sobre o que vemos, rompemos com as lacunas desse saber, buscando a teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar. Então, a ação do olhar vem a ser um ato de estudar a si mesmo, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Segundo Madalena Freire (1996), o aprendizado, quando o olhar é estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve as ações exercitadas do pensar: o classificar, o ordenar, o comparar, o resumir, possibilitando, assim, a interpretação dos significados lidos. Dessa forma, o olhar e o escutar envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, estudiosa e cuidadosa.

3.3.1.2 O olhar – educando para a sensibilidade

*Quando a gente abre os olhos,
abrem-se as janelas do corpo
e o mundo parece refletido
dentro da gente.*
Rubem Alves

Entre os sentidos, a visão é mais plena quando contemplada pelo sentido interior da imaginação. Valorizar o olhar como símbolo de reflexão representa um aspecto fundamental para a fruição, na apreensão tanto do expectador como do leitor, sem culminar numa percepção ou leitura imediata. Conforme vai ocorrendo o amadurecimento, é possível que essas pessoas consigam sentir, perceber, discernir, interpretar, refletir, e as reflexões feitas sob um novo olhar vão modificando a visão de mundo.

Segundo Rubem Alves, em artigo publicado na revista *Pais & Filhos* (2010), educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. Assim, diz ele, o mundo se expande e o sujeito fica mais rico interiormente, podendo sentir mais alegria e dar mais alegria – razão pela qual vivemos. Esse educador se deu conta que já leu muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, didática, mas, por mais que se esforce, não consegue lembrar de qualquer referência à educação do olhar, ou à importância do olhar na educação, em qualquer um deles. Para ele, a primeira tarefa da educação é ensinar a ver, pois é, através dos olhos, que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Ao separar a educação das habilidades, refere-se à importância dos conhecimentos como meios para viver, porém a sabedoria nos dá razões para viver, deixando subentendido que a educação das sensibilidades geram essa sabedoria.

Ensinar as crianças, sim, pois elas têm olhos encantados, seus olhos são dotados da capacidade de se assombrar diante do banal. Para elas, tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, etc., coisas que muitos eruditos não veem. Continua o educador a relatar que, na escola, aprendeu complicadas classificações de botânica, nomes latinos, etc., mas esqueceu. Porém, nenhum professor chamou sua atenção para a beleza de uma árvore, ou para a o curioso das simetrias das folhas. Na realidade, o ato de ver não é coisa natural, mas deve ser aprendido. E, quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir, quem não se toma como criança, jamais será sábio, conclui Rubem Alves.

Relacionar o discurso de Alves com o reinventar maneiras de ser guattarianas, nas relações familiares, urbanas, de trabalho, etc., é sintonizar com a educação do sensível. Dessa

forma, ao desenvolver um novo olhar frente a essas relações, ao aprender a olhar-se, a perceber-se, a sentir-se e, ao mesmo tempo, ao inter-relacioná-las com o meio ambiente em que se vive, no entorno, na comunidade e no planeta, estamos potencializando a educação do sensível.

3.3.1.3 O escutar – quando se faz o silêncio “dentro”, ouvem-se coisas que não se ouvia

*Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito.
É preciso também que haja silêncio dentro da alma.*

Rubem Alves

Educar o escutar é saber ouvir o que o outro tem a dizer, sem emitir logo um palpite melhor. É não misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer, como se o que ele diz não fosse digno de consideração. Rubem Alves (2005) cita o exemplo dos pianistas que, antes de iniciarem o concerto, diante do piano, ficam sentados em silêncio, abrindo os vazios do silêncio... expulsando todas as ideias estranhas. Isso quer dizer que, quando o longo silêncio ocorre, possibilita que se possa ponderar cuidadosamente tudo o que foi ouvido ou falado. Não basta o silêncio de fora, é preciso silêncio “dentro”, ausência de pensamentos, pois quando se faz o silêncio “dentro”, ouvem-se coisas que não se ouvia. Portanto, a importância de educar o “escutar” os outros é, principalmente, educar para ouvir-se. Essa nova postura também está relacionada à reinvenção de maneiras de ser.

Fica registrado que as experiências vivenciadas em oficinas interventivas oportunizam às pessoas buscar de novas maneiras de ser e de viver. Essa atividade, tanto pode ser executada dentro do ambiente escolar, como fora dele e contribui, assim, para uma melhor atuação dos sujeitos no meio ambiente em que vivem e nas suas relações. Esses momentos possibilitam um estranhamento que gera a criação do novo. Cabe reforçar que as microintervenções e microoficinas estão fundamentadas em uma das linhas de conceitualização das Três Ecologias de Guattari que trata da mudança do paradigma tradicional ao ético-estético. A fundamentação está contemplada a seguir.

3.4 – Um olhar atento à passagem do paradigma tradicional ao ético-estético

Guattari, ao invocar os paradigmas éticos, chama a atenção para a responsabilidade e o necessário engajamento de todos os operadores que possam intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, cultura, arte, moda, mídia, etc.), além dos

operadores “psi”. Afirma que “o conjunto dos campos ‘psi’ se instaura no prolongamento e em interface aos campos estéticos” (GUATTARI, 2008, p. 21). Insiste nos paradigmas estéticos, sublinhando que, em especial, no registro das práticas “psi”, é relevante que tudo seja reinventado, a fim de evitar congelamento dos processos e na repetição. (grifo do autor) Para passar do paradigma das ciências rígidas ao paradigma ético-estético, é preciso transitar da criatividade congelada e do “achismo” controlador da criatividade para processos criadores do novo. Dessa forma, o processo de transição exige muitas experiências vivenciadas e pensar a educação da sensibilidade estética é enfocá-la como algo que primeiramente deve ser trabalhado para que a ética seja internalizada. São, portanto, as intervenções que possibilitam ao sujeito pensar a vida de formas diferentes e a lidar com as diferenças, desenvolvendo outras vias de percepção e ampliando a consciência.

Essa perspectiva vai de encontro à lógica formal tradicional que fundamenta a compreensão do fenômeno na causa-efeito. Como se pode intervir na escola, nos grupos, etc. para pensar e analisar procedimentos que freiam ou podam essa transformação? Realmente, os espaços-oficina oportunizam a criação de algo novo, diferente do cotidiano repetitivo, como desvios para se experimentar coisas novas. Ou seja, a vida passa a ser compartilhada através de experiências e de vivência de situações diferentes que proporcionam o surgimento de outra sensorialidade individual e coletiva, como também a construção de conhecimento de forma diferenciada, capaz de contribuir para a transformação da realidade. Essa saída dos modelos condicionados possibilita reverter os quadros de alienação os sujeitos e romper com bloqueios que os incapacitam a lidar e descobrir outras identidades e autorizarem-se a frequentar espaços alternativos para essa transformação.

Entrecruzo aqui as experiências e emoções estéticas que podem ocorrer nas microintervenções, como essenciais para transmutar as anestésias dos atos cotidianos (olhar, escutar, comer, caminhar, etc.) e descobrir novos universos de cheiros, de sons, etc. Nesses espaços se criam universos infinitos de conceituações e imagens, cada pessoa fala algo diferente e o respeito às diferenças deve ser exercitado. Ocorrem, então, nas oficinas, processos autoanalíticos e autogestionáveis que provocam o chamado *Klinamen* – vocábulo derivado do grego que significa desvio, invenção³, e que alude à ideia

democritiana de que la realidad esta constituida por “átomos que caen en el vacío según trayectorias rectas”. Cuando uno de ellos se “desvia” y entra en colisión con otro, en un mínimo de tiempo pensable, se crea una nueva

³ Disponível em: <<http://fgbbh.org.br/glossario.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2009. Site da Fundação Gregorio Barenblitt – Instituto Félix Guattari.

unidad, inexistente hasta el momento, que constituye una “invención”. A ése “desvío” se le denomina *klinamen* (BAREMBLITT, 2000, [s. p.]).

Ou seja, o mínimo desvio que permite a transmutação da matéria e permite a criação de nova realidade, que reflete no corpo, na fala, na forma de reconhecer o grupo, de perceber, de contextualizar. É certo que o medo do desconhecido dentro e fora das pessoas gera automatismos. Portanto, a ecologia mental objetiva que se saia da poluição mental e, para isso, tomar contato com as situações que fogem das normas rígidas do olhar, do escutar, do comer, do vestir, do estudar, permite a realização dessa transformação.

É relevante ainda acrescentar a questão referente à lógica da “exclusão”, do isto ou aquilo, pois muitas vezes as pessoas não se dão conta do quanto está presente o tempo todo. Essa lógica caracteriza o paradigma tradicional, o das categorias rígidas. O poema de Cecília Meireles intitulado “Ou isto ou aquilo” (1977) apresenta bem isso, pois sua temática sugere uma reflexão sobre a questão das escolhas, vista pelo ângulo da lógica tradicional, é a representação de registros condicionados. Sair da lógica da “exclusão” e passar à da “inclusão” é passar das relações de grupo objeto ao de grupo sujeito, é deixar aparecer maneiras diferentes de perceber a realidade, infinitas concepções possíveis, é abrir às várias possibilidades de sentido próprio. Salientar que o “estético” tem a ver com o processo criativo, portanto, não é patrimônio exclusivo dos artistas, é descrystalizar o conceito rígido e dizer que a atividade criativa é própria do ser humano (GUATTARI, 2008). Entendendo, portanto, a necessidade de criar espaços para oportunizar saídas em busca de algo novo, como foi exemplifico anteriormente com uma oficina interventiva aplicada por mim a um grupo de pessoas que se interessam em despolar o mental e buscar novas maneiras de ser e viver. Percorrendo a estrutura do seu pensamento, encontro relação com outros teóricos que têm preocupações ressonantes entre si e com a fundamentação da pesquisa que defendo. A seguir, serão estabelecidas relações entre essa conceituação guattariana e o que apresenta Duarte Jr. (2006) quando se refere à estesia e à estética.

3.5 Dos sentidos à educação da sensibilidade estética

Apontar as negatividades relativas à problemática sócio-ambiental é assunto bastante abordado por estudiosos e pesquisadores do campo da EA. Proponho defender algo que vem ao encontro do desejo de mudança de situações reveladoras da negação do sensível, reveladoras da regressão da sensibilidade humana contemporaneamente, da incapacidade ou

impossibilidade de sentir, nomeada por Duarte Jr. (2006) de “anestesia”. Apresentar algo diferente é estabelecer um vínculo empático com a “estesia” entendida como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” e, de forma secundária, como a “percepção do belo”. Duarte Jr. apresenta a palavra “estética” como o termo que se apresenta hoje, originada do grego *aisthesis* e que significa basicamente “a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (2006, p. 136). O autor questiona que, enquanto atualmente a abrangência do conceito “estética” está limitada às questões ligadas à experiência da beleza e às discussões sobre a arte, a “estesia” diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos.

Duarte Jr. (2006) destaca a dimensão imaginativa, emotiva e sensível do ser humano como ponto de partida no projeto que visa a educá-lo para a vida em sociedade, colocando a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio. Aqui, ocorre um ponto de encontro com a proposta ecológica e estética de Guattari ao nomear a “ecossófia mental”, referida anteriormente, para se pensar o real e atuar sobre ele, afirmando que esta

será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma (no sentido psicanalítico), com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte. Ela será levada a procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens, etc. Sua maneira de operar se aproximará mais daquela da vida do artista que a dos profissionais “psi”, sempre assombrados por um ideal caduco de cientificidade (GUATTARI, 2008, p. 16).

Em consonância com muitos pensadores que se preocupam com a construção de sujeitos mais plenos, ressalto a importância da dimensão estética e artística. Elas fazem parte de cada um de nós e das novas gerações, e integram os modos sensíveis (ou estéticos) de captar o real. Nesse sentido, empenho-me em promover a prática da leitura literária, em especial a da poesia, considerando que essa prática abre espaços para reflexão e formação de consciência e estimula a sensibilidade humana para educar o olhar, o ouvir, o degustar, o cheirar e o tatear, assim como para ampliar a percepção para as belezas da natureza que estão no entorno, despertar atenção e admiração pelas flores, frutas, árvores, cachoeiras, como também pelos montes, vales, rios, pássaros e seus cantares, etc.

Duarte Jr. chama atenção para o objeto artístico que deve ser colocado no degrau acima da estimulação estética oferecida pela realidade, podendo trabalhar simultaneamente com as duas dimensões. A experiência estética pode ser vivida plenamente pelo ser humano, não se restringindo a falar ao corpo, às sensações, mas pressupõe também um grau de

significação, de abstração: “O objeto artístico é sempre uma concretização do conceito, o desvelamento de um caso particular e único que jaz subsumido na generalidade de uma ideia ou abstração” (DUARTE JR., 2006, p. 140). Afirma esse autor que a experiência estética proporcionada por uma obra artística pode ser considerada uma experiência sensível, pois é maior e mais complexa que uma experiência sensorial, uma vez que é portadora de uma significação que vai mais além dos estímulos elementares oriundos dos materiais empregados: dialoga com a inteireza da nossa corporeidade, fala-nos de vida e morte; de sonhos e desencantos; de alegria e tristeza; de sorte e fatalidade, enfim. Já os estímulos menores chegam do ambiente e são importantes para a criança em processo de crescimento para bem desenvolver sua capacidade sensorial e perceptiva. Servem como exemplo: o cantar dos pássaros, o rumorejar de uma fonte; o perfume de uma flor, o orvalho nas plantas, etc. Mais adiante essa questão volta a ser referida.

Com relação às experiências adultas que se limitam a apresentar meras estimulações sensoriais desprovidas de maior elaboração, pode-se dizer que não possibilitam aos sujeitos atingirem o patamar do sensível, do sublime. Evitar a regressão do sensível a estágios quase infantis e superar o anestesiamiento da sensibilidade estética exigem o exercício permanente de atividades que proporcionem a vivência de experiências estéticas capazes de surpreender, de causar estranhamento ou de inquietar. Conforme Duarte Jr., “A experiência estética enquanto apreensão do belo constitui uma das mais básicas e fundamentais vivências do existir humano” (2006, p. 155) e, para ele, é imprescindível abordar a questão da beleza. Considera-a componente fundamental do saber sensível, da estesia que consiste num experimentar a beleza nas coisas que se nos revelam prazerosas e causam surpresas, mesmo que terríveis ou assustadoras, como, por exemplo, cenas das tragédias de Shakespeare. Portanto, o caráter primordial da beleza, o entregar-se por inteiro ao sabor das formas que nos chegam desde a realidade circundante, sentir a vida antes de nela pensarmos, antes de atribuir-lhe significado, diz o autor, é nossa tarefa. Cabe-nos, então, ressaltar a ideia de que qualquer projeto educacional deve abrir-se para a estesia fundante, questão básica para a construção de um sentido mais amplo e abrangente.

Enfim, uma vez que esta pesquisa prima pelo enfoque o caráter estético-ambiental, investir nessa ideia é acreditar que viver de forma mais sensível e deixar-se impulsionar pelo sentido do belo, é deixar que as ações e atitudes tomadas redundem num meio social e ambiental mais saudável, equilibrado e confortável, em substituição à feiúra das coisas e à depredação de lugares que geram desconforto a nossos olhos e a nossos sentidos. A seguir, será apresentado o enfoque estético de forma mais abrangente.

3.6 A Educação Estética, a natureza, o trabalho e o ambiente

A educação estética parte da ideia de que “A natureza é capaz de determinar o conteúdo das emoções, dos sentimentos e estados internos do indivíduo”, conforme (MONTERO et. al., 1987, p. 56). Ressaltam os autores o papel da natureza e a relação que o ser humano estabelece com ela. Entendo, porém, que a determinação nessa relação também ocorre a partir da maneira de viver das pessoas, de sua interação com o meio ambiente, etc. A natureza, além de inspirar artistas, também deslumbra as pessoas com seus belos elementos. Despertar desde pequeno o ser para a poesia que está contida nesses elementos (sol, flores, rio, montes, etc.) é contribuir para a olhada emocionada ao se tornar adulto. Para descobrir a beleza da natureza, o homem (em sentido genérico) precisa do contato com ela que ocorre através de passeios pelos bosques, mares, jardins, etc., pelo trabalho de cultivo de plantas, do cuidado com jardins, assim como a percepção do belo nos objetos artísticos. E, graças a isso, pode-se dizer que descobre o belo dentro de si. Acreditar no papel importante que a arte desempenha na relação estética do homem-natureza e exerce sua influência no sujeito, é apostar na influência estética no sujeito através de uma obra artística para o enriquecimento da educação estética. Essas afirmativas esclarecem minha opção pela arte literária como um meio para o desenvolvimento da educação da sensibilidade estética.

A preservação e a conservação do meio ambiente para que se tenha vida humana e não-humana saudáveis mostram a importância da relação homem-natureza para a vida social. O campo da EA defende o desenvolvimento sustentável⁴, atribuindo ao sistema econômico, às questões sociais e éticas, a responsabilidade desse desenvolvimento. Porém, concordo com Estévez que, para falar em educação e desenvolvimento integral do ser, a educação tem o dever “de levar em conta os valores estéticos da relação homem-natureza e junto com ele, conservar e utilizar a natureza como potente estímulo da educação dos sentimentos estéticos e éticos do homem” (1987, p. 58). Dentro desse pensamento se encaixa a ideia de Gorki de que “a estética é a ética do futuro” que se explica, a meu ver, pela união dos vínculos - estético e

⁴ O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global – publicado no Fórum Global paralelo à Rio 92 – defende esta visão, apontando a necessidade de compromisso pessoal e coletivo para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> - Acesso em: 30 ago.2009.

ético - no desenvolvimento humano. Ressalto a frase que afirma: “A beleza enobrece os sentimentos do indivíduo, educa-o e forma seu mundo interno” (MONTERO et. al., 1987, p. 59), ou seja, o conteúdo da vida interna do homem na formação de seus sentimentos e reações emocionais ante o mundo compõe a especificidade da educação estética. Segundo esses autores, o indivíduo mostra suas atitudes ante as pessoas e as coisas que estão ao seu redor e revela sua personalidade através desses sentimentos e dessas emoções. Também revela o nível de sua cultura, as peculiaridades de seus interesses e a maneira como orienta sua vida. Por isso, cabe aos educadores dar maior atenção à formação do gosto estético e à cultura artística uma vez que essa esfera influi diretamente no mundo interior do indivíduo.

Embora isso possa ser considerado uma utopia, em princípio, é preciso investir na esperança, entendendo que cabe à educação estética a formação de certa orientação dos sentimentos, certa reação do emocional, e o aprofundamento dos princípios e atitudes alicerçados no humanismo. A proposta é de criar no sujeito a capacidade e habilidade de se relacionar esteticamente com o mundo. Em colaboração está a natureza e seu papel importante na construção do surgimento dos sentidos, não sendo a única condição, pois esses são o resultado do desenvolvimento social. Também o trabalho representa o meio fundamental pelo qual o homem a transforma, fazendo com ela um mundo à sua medida. Ao acrescentar aos sentidos o humano, o homem se transforma e se eleva ao passar de ser biológico-físico a ser social. Para Montero et al. (1987), o processo de afirmação do ser humano dá origem à sensibilidade estética ao relacionar-se o sujeito com os objetos por ele criados e que contêm determinado conteúdo humano. A partir dessa sensibilidade, o homem se torna capaz de construir novas significações humanas ao que não foi criado por ele, integrando-se ao mundo e ao seu mundo. Salientam os autores que as qualidades estéticas são percebidas como expressão da essência do ser humano, e são isentas de significado utilitarista, sendo a relação estética considerada uma das formas mais elevadas de afirmação do homem em sua realidade objetiva. Portanto, a natureza humana adquire valor estético na relação do homem com ela, marcando seu caráter social.

Uma vez que a EA visa ao desenvolvimento sustentável e à formação integral do ser humano, é imprescindível inserir em sua meta os valores estéticos para a aproximação na relação homem-homem, homem-natureza, a fim de que a conservação e a utilização da natureza sirvam como estímulo dos sentimentos estéticos e éticos do homem. Veremos a seguir o que corresponde à sustentabilidade estética.

3.6.1 A sustentabilidade estética

Compartilho com Estévez (2009) a adoção do conceito *Sustentabilidade estética* que contribui com algo novo para o campo da Educação Ambiental e, na prática, para a formação da consciência ambiental inclusiva, que promova a preservação e/ou regeneração da natureza humana e não-humana que ambas compartilham. Contribui, também, para a ideia de cura da enfermidade da razão, desafio de ação consciente que contrapõe a “enfermidade da razão” (HORKHEIMER, 1973, p. 184), propagada pelas políticas neoliberais e instauradoras do desequilíbrio na biosfera e nas condições materiais, além do sistema capitalista desestabilizador da ordem natural e social.

O conceito de sustentabilidade estética tem o propósito de fazer que se efetivem os procedimentos estético-educativos que estão esboçados nas políticas ambientais e nos modelos educativos recomendados nas conferências de Belgrado, Tbilisi, etc., pois entende-se que não pode haver um processo de conservação e/ou regeneração da natureza humana e não-humana sem que, também, se estabeleça e consolide um modo e estilo de vida esteticamente sustentáveis do desenvolvimento humano e da natureza circundante. Estévez denomina

sustentabilidade estética a escala ou espectro valorativo que corresponde, em termos gerais, ao ideal social de perfeição genérica (indicador da qualidade estética) dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Por esse motivo, deve ser assumida como uma medida da dimensão qualitativa do desenvolvimento econômico e social, e humano, em geral, com o objetivo de avaliar o impacto (positivo ou negativo) sobre os objetos e fenômenos que, do ponto de vista estético, são por ele afetados e que afetam o próprio homem, já que a degradação das condições estéticas do meio ambiente corroi a consciência estética (individual e social) e, portanto, empobrece a atividade orientadora valorativa e, especificamente, estética do indivíduo no mundo circundante (ESTÉVEZ, 2009, p. 60-61).

Como se pode ver, argumentar sobre essa concepção permite apostar em ações estético-ambientais educativas com o intuito de promover a construção de relações estéticas que capacitem as pessoas a viverem em harmonia entre si e com outras formas de vida. Ao pensar em desenvolvimento sustentável é imprescindível que seja sustentável da condição humana. Quando a educação do sentido estético não é desenvolvida nos seres humanos, presentifica-se a anestesia no modo de vida, gerando o vazio. Também, a desvalorização do homem, da cultura e da arte causa um impacto negativo sobre a condição humana. Dessa forma, objetivo focalizar a sustentabilidade estética como algo a ser contemplado na

problemática ambiental, pois colabora, fundamentalmente, com o ser humano e com o desenvolvimento em termos integrais.

É relevante destacar que o estético exerce a função integradora da consciência humana, no momento em que se envolvem na atividade valorativa orientadora e na objetivação da subjetividade, porque envolve a condição humana. Para Estévez (2009), o princípio norteador da sustentabilidade estética é a enfermidade da razão e, para regenerar a identidade estética do homem é necessário que se realizem projetos educacionais que sejam análogos à essência do homem como totalidade, e que o auxiliem no resgate de sua condição estética, reprimida pelo caráter unilateral racionalista; - também, que possam aplicar à educação a concepção estética integradora.

Sendo assim, é possível pensar em uma sociedade futura com pessoas com capacidade estética, mesmo que elas não sejam artistas. O homem é um ser político e constroi a realidade. Ao objetivá-la está subjetivando-a e o valor estético se constroi na inter-relação. Alguns estudos sobre a estética definem cientificamente seu objeto de estudo, como a orientação abrangente: “Em geral, podemos definir a estética como a ciência que estuda as leis gerais da aproximação estética do mundo pelo homem, a estrutura e as leis do desenvolvimento da atividade artística da sociedade” (KAGAN, 1984, p. 19). Para maior entendimento, o mesmo autor explica que

A estética não é, portanto, simplesmente a ciência do belo, senão que, num sentido mais amplo e exato, é a ciência que estuda a rica variedade de valores estéticos que o homem encontra no mundo que o rodeia, os valores por ele criados na sua atividade prática e os valores plasmados na arte que reflete o mundo. Neste sentido, pode-se dizer que a estética é a ciência da aproximação estética da realidade pelo homem (KAGAN, 1984, p. 16).

A posição a ser tomada é a de orientar-se no mundo dos valores, estruturar a escala de valores a partir de convicções internas, respeitando o que é coerente na visão de mundo. No processo educacional, é importante oferecer ferramentas para que estudantes interajam no grupo e com os professores mediadores na construção de valores, na formação de consciência ambiental e ecológica. O percurso vai desde as formas mais simples (sentimentos) às mais profundas e permanentes (arte literária, neste caso). Ao estético, a relação de conforto, de prazer, ao antiestético, o desconforto frente a situações de trabalho e nas relações. Enfim, é uma forma simples para detectar o grau de sensibilidade. Se o sujeito pensa conforme vive, precisa educar a própria consciência para que esta ajude a transformar. O valor estético é mais amplo, pois envolve a condição do homem e, conforme colocado anteriormente, não está

dissociado do valor ético que deve ocorrer na relação inter-humana. No momento em que este valor apresenta elevada significação, envolve-se diretamente com o estético. Portanto, o caráter integrador dos valores estéticos e éticos para a educação integral do ser humano contempla a Educação Estética e a Educação Ambiental. A seguir serão estabelecidas relações entre o sentir e o agir cotidianamente.

3.6.2 A sensibilidade estético-ambiental e as ações estético-educativas

A cultura do sentimento estético é uma falta a ser superada no processo educativo. Acreditar na construção de uma poética ambiental é apostar na aproximação do homem com a natureza e na contribuição desta na inter-relação dos valores estéticos e éticos que formam a consciência humana integral. Acredito que, se o ser humano desde a mais tenra idade for sensibilizado e educado para apreciar a beleza, para desenvolver a capacidade de apreciar a beleza estética do meio ambiente que o cerca, do mundo natural, sua atitude e procedimento moral, provavelmente, serão mais positivos. Também que, conforme se educam os valores morais, estéticos e éticos, os sentimentos humanos destrutivos vão arrefecendo na consciência humana. Nesse sentido, a educação estética deveria ser uma das presenças vivas e atuantes nas práticas cotidianas e nas relações. Dessa forma, dar importância à perspectiva estética no sentido da integralidade da personalidade é identificar o vínculo dessa perspectiva com as questões ambientais. Nesse sentido, a educação estética deveria ser uma das presenças vivas e atuantes nas práticas cotidianas e nas relações. Por isso, sustentar esteticamente uma ação educativa ambiental é voltar o olhar para a prática.

A transformação requer ações que possibilitem a criação de algo novo. Para isso, no processo educativo, o papel do educador é possibilitar a abertura de espaços alternativos para que se estabeleçam diálogos interativos onde o conhecimento é construído através das relações e das inter-relações. Em se tratando da problemática ambiental, o educador pode/deve construir conhecimento sobre as causas que geram os impactos ambientais e impedem transformar a realidade do problema que atinge a si, ao grupo, ao planeta. A educação é uma prática política, pois implica escolha entre maneiras pedagógicas que podem se orientar para a mudança ou para a conservação da ordem social. Ao entender que a postura individualista e comportamentalista restringe a compreensão de problemas socioambientais, resumindo-se a comportamentos individuais e atitudes indevidas ecologicamente, o educador tem a possibilidade de ampliar a visão para a multidimensionalidade e integração dos problemas socioambientais. A EA, segundo Lima (2004), integra o processo educativo

inerentemente político e a questão ambiental que possui o conflito em sua origem, sendo, portanto, duplamente uma prática política.

Caracterizando o processo educativo como um processo libertador que possibilita a educadores/educandos exercerem sua autonomia, pensarem por si mesmos e realizarem escolhas mais adequadas às suas vidas e necessidades individuais e sociais, o fornecimento de subsídios é indispensável. A pedagogia freireana propõe uma educação libertadora que contribui teórica e metodologicamente para a prática da educação ambiental emancipatória. De acordo com Lima (2004), essa pedagogia oferece sugestões que são pertinentes e afins com a intenção da educação ambiental emancipatória, uma vez que procura despertar a consciência do educando, através da problematização dos temas geradores que pertencem ao universo vivido. Também trabalha sua percepção do indivíduo no mundo em relação com outros indivíduos, visando à sua inserção crítica nessa realidade. Nesse processo, os educandos detectam sua situação-problema e se deparam, então, com a possibilidade de assumirem sua própria história, superando os obstáculos que impedem seu crescimento e humanização.

Cabe aqui ressaltar o pensamento de Freire (1992) que contempla a visão de mundo emancipatória, quando se refere à importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem, à prevalência de relações horizontais entre educador/educando, à valorização do saber do educando, à historicidade dos homens, da cultura e dos processos sociais, ao amor como fundamento do diálogo e ato de liberdade, à crítica, à reflexividade e à criatividade como ingredientes indispensáveis à libertação, como também à promoção do homem e do educando como sujeito de sua busca e de sua história e à transformação/libertação das relações de dominação que impedem a humanização dos indivíduos. Dessa forma, como educadora ambiental preocupada em desenvolver uma consciência e ação crítica sobre a realidade, percebo a possibilidade de aplicar à natureza dos problemas socioambientais essa pedagogia problematizadora. Nesse caso, aposto em oficinas e intervenções de grupo dentro e fora do âmbito escolar (como projeto de vida, posterior à pesquisa) que proporcionem a educadores e a pessoas interessadas em vivenciar experiências em atividades sensibilizadoras que os levem a modificar sua maneira de ser e viver, transferindo ao meio em que vivem essa aprendizagem. Ousar e desafiar são ações educativas que promovem a transição paradigmática para novos caminhos emancipatórios em todos os territórios da vida humana e social. Como, então, educar-se/educar esteticamente?

Na visão de Rubem Alves (2005), a educação se divide em duas partes: a das habilidades e a das sensibilidades. Acho interessante quando diz que sem a educação das

sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Para ele, educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu e aponta o ensinar a ver como a primeira tarefa da educação. Afirma que na escola aprendeu complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos, mas esqueceu. Também recorda que nenhum professor jamais chamou a sua atenção para a beleza de uma árvore... ou para o curioso da simetria das folhas. Ressalta que as palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor; que aprendemos palavras para melhorar os olhos; que o ato de ver não é coisa natural, precisa ser aprendido; que há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem; que quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir não se torna como criança, jamais será sábio. Por estar de acordo com seu pensamento, transcrevo algumas frases de Rubem Alves com referência à importância do escutar/ouvir, sensibilidades a serem educadas nas pessoas:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil. Diz Alberto Caeiro que... Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma. Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia. Parafraseando Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma (ALVES, 2009).

Depois dessas abordagens que justificam a necessidade de se educar esteticamente os sentidos, aproprio-me de alguns aspectos importantes apontados por Estévez (2009), Guattari (2008) com relação a ações educativas, dirigidas a educadores e a educandos: a participação de ambos em projetos, encontros-oficina e intervenções que os auxiliem na passagem do paradigma racional e causal ao paradigma que contempla a pluricausalidade (afetivo, criativo das ciências estéticas e éticas) onde a conexão com a própria criatividade ocorra; a construção de conceitos (meio ambiente, estética, literatura/poesia, etc.); a fundamentação teórica para suprir a necessidade estética; a contextualização e ambientalização indispensáveis para o desenvolvimento das relações estéticas no processo educativo, que despertem a sensibilidade através da própria realidade; a identificar-se (educando) e a identificar o aluno com a realidade social (local/universal); a aprender a distanciar-se para avaliar esteticamente o seu entorno; a capacitar-se para sentir, a partir de vivências, situações que causam desconforto até situações confortáveis; a educar o ouvido e a visão para chegar à beleza, ao socializar a relação estética, além do conceito de beleza que a precede; a estruturar necessidades, criar

interesses (materiais, espirituais); compreender e vivenciar outras maneiras menos racionais de se relacionar; valorizar os espaços ecológicos, naturais que são singulares dentro da educação estética; trabalhar a problemática ambiental assumindo o caráter humanista e emancipatório a partir de espaços lúdicos, criativos e na reafirmação de valores.

É bom registrar que toda a pessoa tem a capacidade de recriar, representar, de construir uma imagem mental, de vivenciá-la e criar um estado de ânimo, de opinar e fazer juízo ao estruturar o pensamento. Também, para analisar a criação, elaborar um ideal e ter capacidade de apreciação estética e níveis mais elevados, de criação científica, precisa de elaboração/fundamentação teórica. Para construir uma relação estética é preciso promover a educação estética a partir das relações interpessoais, com a natureza, com o mundo circundante; promover desejos, necessidades, interesses, valores, convicções, gostos de caráter estético-espiritual voltados para a beleza. Os interesses movem as pessoas: se têm fome (material), se têm sede de beleza (pôr-do-sol). Também, formar personalidade com caráter integral, criativo e construir novas integrações; promover o pensamento sensível, humanista, estético, voltado para o aperfeiçoamento do sentido humano com o objetivo prático de formar pessoas capazes de transformar o mundo. Enfim, refinar o sentido é sentir-se em desconforto frente à degradação seja do patrimônio, ou da escola, das obras de arte, da cidade, da natureza humana e não-humana. Portanto, a estética inserida na educação conduz a um olhar mais profundo sobre essas questões, provocando, a partir de situações indesejadas, a busca de soluções para que se tornem belas e prazerosas.

De acordo com o explanado, entendo que construir uma poética estético-ambiental com base na diversificação de estímulos criativos, deve partir de recursos artísticos e técnicas virtuais e da natureza na inter-relação de valores estéticos e éticos. Estabelece-se, assim, um vínculo com a educação ambiental, a partir da percepção estética no sentido da integralidade da personalidade. Inserir a literatura no universo cotidiano das pessoas é abrir espaço de formação e educação do sensível, pois amplia a capacidade de imaginar, elemento principal para que se constituam sujeitos autônomos, reflexivos, criativos e críticos. Por esse motivo, a leitura literária e a formação de leitores contribuem fundamentalmente para isso, como será mostrado a seguir.

4 A LEITURA LITERÁRIA PARA ALÉM DA FRUIÇÃO

Como introdução deste capítulo, para estabelecer relações entre saberes, é necessário esclarecer a transferência de significados que auxiliarão o leitor a perceber outros horizontes que contemplam a linguagem literária e que precisam ser reconhecidos para que possa entender a estética num sentido mais amplo. Sabe-se que a filosofia tentou, por muitos anos, assegurar a literatura como um objeto de fruição estética. Porém, a visão contemporânea exige interpretação e, sendo um modo de pensar, baseia-se na experiência de vida da humanidade. Por isso o conhecimento manifestado não é apenas individual, mas aponta para uma realidade social que a determina. A literatura lança mão da função poética da linguagem sobre um objeto em percepção, acreditando que dela resultará um novo conhecimento, um novo interpretante. Com relação ao seu caráter virtual, a obra literária cria outra realidade, não estando presente a si, em sentido, mas no outro (interpretação, diálogo, leitura). A literatura oferece um modo especial de conhecimento através de uma produção de leitura em que o sujeito (autor/leitor) se ensaia nesse conhecimento. Assim, pode-se dizer que é a linguagem de um re-conhecimento, pois o autor, ao realizar a obra, também se realiza. No diálogo, o sujeito (autor/leitor) se encontra consigo mesmo e questiona seu saber. De acordo com isso, o texto literário produzido é um lugar hermenêutico, no momento em que possibilita uma disposição de revisão e de autocorreção. Também esse texto é o lugar da leitura, considerada experiência fundante, uma vez que ao sair das mãos do produtor é oferecido ao leitor para que tome consciência do que foi produzido e alcance a compreensão. O duplo movimento de produção e recepção faz parte inseparável no exercício da leitura da literatura.

Santaella faz referências importantes com relação às obras literárias, ao signo estético, e essas referências vêm ao encontro da construção de conhecimentos que fundamentam minha pesquisa. Atribui às obras literárias o efeito estético que tem o poder de regeneração perceptiva, pois essas obras “físgam nossa sensibilidade com vistas à mudança de hábitos estereotipados e deteriorados de sentir”. Já o signo estético vai produzir “o efeito da suspensão do sentido, ou desautomação dos processos interpretativos entorpecidos pelo hábito” (SANTAELLA, 1994, p. 150; 180). Nesse caso, é evidente a qualificação do discurso estético

capaz de provocar uma reflexão. De acordo com isso, a seguir serão feitas algumas colocações sobre a importância da formação do leitor literário para que a provocação reflexiva se efetive.

4.1 Leitura e formação

Neste item da pesquisa é enfatizada a questão da leitura como um procedimento que favorece a consolidação da construção de conhecimento e pensamento analítico e crítico. Essa prática possibilita a autonomia do sujeito e do coletivo, humanizando seus potenciais e dando condição de cidadania, de convivência harmoniosa de cada um consigo mesmo e nas relações com os outros. Acrescento a prática social de leitura, ou leitura interativa/compartilhada, entendendo que essa prática pode servir de rumo que conduz a um “si mesmo” que está para ser inventado, conquistado, de forma singular.

A formação do leitor como um projeto que foge ao padrão convencional em que se apreende a leitura percorrendo o mundo, é como uma viagem que possibilita a desconstrução do dito, onde o mundo pode ser lido de outra maneira. Essa atitude mais aberta oportuniza a transformação dos leitores, pois rompe com os sistemas habituais de percepção. O escritor cubano José Lezama Lima (apud LARROSA, 2000) chama atenção para a questão da recuperação da experiência onde o “inaudito” pode ser escutado, em que o não-dito pode ser lido, rompendo assim com os sistemas educacionais que apresentam o mundo previamente interpretado, já lido, ilegível.

A tradição humanística, por muito tempo, foi evidenciada pela relação da cultura literária com a perfeição moral do indivíduo e da sociedade. Cabe hoje se repensar a ideia da leitura como experiência de formação e transformação. Nesse caso, formação entendida como

algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto [...] e sem uma ideia normativa, autoritária, excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano”. E creio que uma prática de leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação.

[...] frente a operações pedagógicas que se destinam a controlar essas experiências, a reduzir o espaço em que ela poderia produzir-se como acontecimento, a impossibilitar o que pudesse ter de pluralidade, a prevenir o que pudesse ter de incerto e a submetê-la a finalidades preestabelecidas, trata-se de pensar o ensino e a aprendizagem da leitura como a abertura do sujeito à linguagem (LARROSA, 2000, p. 12-13).

Nesse sentido, a iniciação da leitura pode ser o início de um movimento excêntrico, e aparece como uma experiência que possibilita ao sujeito leitor abrir-se à sua própria transformação, ao permitir-se entregar a um mundo inquietante, que transforma as seguranças até então do mundo administrado, inclusive as que constituem sua identidade. Quanto à educação literária, esta tem a virtude da infinita capacidade para a interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado e para a abertura do desconhecido. Adaptando alguns questionamentos encontrados no texto de Larrosa (2000) que geram reflexões acerca da questão pedagógica presente nos textos literários, é de suma importância perguntar o que ocorre quando os textos poéticos infantis estão submetidos às regras metodológicas e ideológicas do discurso pedagógico dominante e em que medida a poesia pode escapar ao controle dessas regras e contribuir para o seu questionamento? Se o pedagógico de um texto literário depende de como se lê, como é ler um poema quando é recontextualizado como um poema didático? Até que ponto o poema resiste à sua pedagogização? De que modo se pratica ou não se pratica a leitura de poemas nas instituições escolares? Como os textos são selecionados? Frente a essas questões, segue a pesquisa pretendendo dar relevância ao que vem contribuindo com a leitura literária atualmente, partindo de dados históricos que justificam a postura pedagógica tradicional e o esforço e trajetória que contribui para a constituição de um logos pedagógico mais plural e aberto.

4.2 – Da literatura e da leitura literária na escola

Neste momento da pesquisa são traçados alguns dados históricos sobre a trajetória da literatura e da leitura literária no âmbito escolar desde os primórdios até a contemporaneidade. Para tal, aproprio-me da contribuição de Colomer (2007) que faz um apanhado esclarecedor sobre as transformações ocorridas durante esse percurso na Europa e que influenciaram no Brasil também. De início, salienta que, durante séculos, o papel da literatura foi preponderante para o ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Isso não significa que as obras literárias eram lidas em sala de aula, nem adequadas à capacidade e interesse dos alunos. No entanto, em meados desse século, os livros de leitura começaram a ser escritos e pensados para cada etapa escolar, agrupando relatos, histórias, poemas, etc., com a função de instrução moral. Essas obras escolares e antologias de textos e autores foram livros mais presentes nas aulas até pouco tempo. Porém, há mais de um século o discurso escolar se

apresenta favorável a que a escola permita o acesso dos leitores a uma biblioteca com livros adequados à sua idade.

No período entreguerras, os métodos de pedagogia ativa propiciaram o discurso que defendia a leitura direta de obras, a introdução da literatura universal nas leituras escolares, o exercício da conversação e do diálogo, ou o uso recreativo da biblioteca fora da sala de aula. O modelo das bibliotecas públicas infantis, proveniente dos Estados Unidos, se estendeu pela Europa e pressionava sobre a concepção escolar da leitura de livros. Nesse período, o mundo editorial colaborou com a escola através de coleções infantis, publicando antologias escolares cujas temáticas atendiam aos centros de interesse e buscando um consenso para constituir uma “biblioteca ideal”, composta por textos clássicos e literatura infantil de qualidade ligada aos interesses dos alunos. Da mesma maneira que se assinalava o papel das instituições na criação de uma tradição literária, a incorporação profissional das mulheres ilustradas às bibliotecas e à docência primária nesta época parece ter determinado uma atitude escolar favorável à leitura infantil de livros recreativos. Essa tendência renovadora se manteve em espaço restrito e, por pouco tempo, pois a formação dos professores foi deficitária, tanto do ponto de vista literário, quanto da variação dos métodos didáticos e prioridades escolares. Contudo, essas leituras breves, oralizadas e apoiadas no professor em seu trabalho nas aulas de escolas obrigatórias que estavam em expansão, se distanciavam das obras literárias mais difíceis de ler e que os alunos poderiam encontrar fora da escola. Então, o modelo humanista que dava oportunidade ao acesso a uma “biblioteca ideal” era acessível apenas aos filhos da burguesia e aos melhores alunos de classes populares ou da zona rural que prosseguiram os estudos secundários. Essa situação permaneceu até a década de 1970 que passou por transformações globais, provocando mudanças nos livros utilizados. Ao mudar o modelo que havia permanecido estável desde o século XIX até o pós-guerra europeu nas décadas de 1950 e 1960, de maneira generalizada, a leitura das obras completas e o uso da biblioteca tiveram espaço na escola.

A literatura sempre contribuiu para a construção social do sujeito e da coletividade, mas houve a perda de seu centralismo na escola, tendo em vista que o sistema educativo, a partir da Segunda Guerra Mundial, diminuiu a importância que a literatura ostentava desde que seu uso iniciou. Contudo, na segunda metade do século XX, as novas sociedades pós-industriais redefiniram globalmente a formação desejada a seus cidadãos nesse contexto. Essa tarefa de redefinição coincide com a decepção de sociedades que assistiam ao desvanecer das esperanças que presidiram o esforço escolar relativo à ideia de que a constituição de um sistema educativo poderia agir como poderoso agente de culturalização e de democratização social. Foi, então, constatado o fracasso leitor no final da década de 1960, com base nas

expectativas geradas e no resultado obtido. Por esse motivo, as causas dessa distância e do modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola precisaram ser analisadas. O ensino da literatura, considerado um dos pilares que este ensino oferecia, foi afetado, a gestação do novo modelo educativo deixou que seus objetivos desaparecessem. Na realidade, foi constatado que o desajuste foi devido ao surgimento de um novo perfil de estudante do ensino secundário. Ocorreu a ampliação do período de escolarização dos cidadãos até quinze ou dezesseis anos, procedentes de todas as camadas sociais e declarados “adolescentes”, e a explosão demográfica das décadas do pós-guerra. Acrescenta-se o avanço na reflexão do que é “literatura” e o significado do que é “saber literatura”, assim como mudou a concepção do que é “ensinar e aprender”. Transformou-se, então, a visão do que a escola se propunha ensinar nessa área com a visão sobre a melhor forma de fazê-lo.

Com isso, a escola iniciou a mudança de seus objetivos e o uso didático dos livros nesse contexto. Ocorreu o término da hegemonia da literatura no ensino da linguística, sendo introduzidas novas práticas de leitura de textos diversificados, como jornais, revistas, etc. Também o *corpus* literário deu entrada a obras nacionais ou não canônicas, tais como os livros de literatura infantil e juvenil, substituindo antologias e manuais literários pela reivindicação do acesso direto às obras. Esse acesso à leitura de obras foi graças à reivindicação difundida pelas teorias linguísticas e literárias. Os formalistas⁵ e estruturalistas⁶ impulsionaram a reflexão sobre a definição do que consideraram como “literário” e as análises das obras enquanto construção textual (isso será retomado mais adiante na pesquisa), o que proporcionou o surgimento de novas propostas didáticas. As novas premissas teóricas impulsionaram a crítica do ensino histórico realizado por meio dos manuais e das explicações dos professores, quando os alunos eram conduzidos a memorizar os movimentos culturais e tendências, assumindo de forma pacífica as avaliações artísticas.

⁵ O formalismo russo foi uma influente escola de teoria, crítica literária e estudos da linguagem que existiu na Rússia de 1910 até 1930. Teve como objetivo o estudo da linguagem poética enquanto tal. Um grande número de acadêmicos russos de grande influência como (Viktor Chkloysky, Vladimir Propp, Yuri Tynyanov, Boris Eichenbaum, Roman Jakobson e Grigory Vinokur) que revolucionaram a crítica literária entre 1914 e a década de 30, estabelecendo o estudo da especificidade e da autonomia da linguagem poética e literária. O formalismo russo exerceu grande influência em pensadores como Mikhail Bakhtin e Yuri Lotman e no estruturalismo. Os membros do movimento são considerados os fundadores da crítica literária moderna, principalmente durante o período do estruturalismo e pós-estruturalismo.

⁶ O estruturalismo foi considerado um movimento de renovação crítica, nos anos 1960, no âmbito dos estudos literários. Os formalistas e estruturalistas privilegiavam a noção do texto em detrimento da noção de obra e autor. Ou seja, a postura crítica dos pensadores estruturalistas, quando o objeto se refere à literatura, é o desejo de se desvincular dos discursos anteriores sobre o objeto literário e adotar um discurso teórico capaz de conferir maior precisão e vigor ao estudo da literatura. Ao fazer estudos em literatura, um estruturalista examinaria a relação subjacente dos elementos ('a estrutura') em, por exemplo, uma história, ao invés de focalizar em seu conteúdo, argumentaria que o 'significado' de uma história se encontra em descobrir esta estrutura ao invés de, por exemplo, descobrir a intenção do autor que a escreveu.

Dessa forma, o conhecimento sobre o texto era deslocado pelo conhecimento do contexto, isto é, o aluno conhecia a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico, etc., e por avaliações críticas historicamente condicionadas. Portanto, não havia uma leitura aprofundada por parte do aluno que apenas recordava o que lia ou ouvia sobre as obras. Essa maneira restrita e passiva de leitura provocou o questionamento sobre a ideia de que saber literatura é o mesmo que saber história literária. Surge, daí, a reivindicação para que fosse substituído o conhecimento enciclopédico, pelo desenvolvimento da competência literária dos alunos, através da leitura e da formação de meios interpretativos com base na análise de elementos que configuram as obras.

Sendo assim, a atenção da teoria literária se deslocou do autor ao texto como objeto de estudo. Mais adiante, porém, o interesse foi se ampliando na direção “para fora”, aos fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário e “para dentro” rumo aos fatores internos da construção do significado por parte do leitor, com a teoria da recepção. A partir dessa teoria, o leitor passou a ser tomado como objeto de estudo das teorias da recepção que analisam o papel cooperativo e a oferta de novos conceitos que lhe propiciam. Essa reformulação dos objetivos educativos, então, adota a perspectiva que determina a análise dos livros infantis e da atividade escolar. A ideia que passa a vigorar é de que nas aulas se encontra um tipo de leitor que está na situação de “aprender”.

A escola precisava, nesse momento, de novas formulações sobre o sentido da leitura literária e o texto literário passou a ser considerado como um discurso capaz de absorver variadas formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo em formas próprias da comunicação literária. O texto literário vai reconfigurar a atividade humana, oferecendo instrumentos para compreendê-la, uma vez que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico de uma cultura. Assim, mostra-se a importância da literatura no processo educativo. No aspecto que corresponde à leitura, a pesquisa foi se desenvolvendo sobre os mecanismos e processos pelos quais o leitor constrói o significado do texto escrito. É a partir da década de 1970 que novas práticas de aquisição das estratégias e habilidades de leitura se plasam. Do foco na compreensão de textos informativos inicialmente, essas investigações puderam se relacionar com a reflexão literária sobre o papel do leitor e reverter no ensino da leitura literária, pois o acesso à literatura se produzia com a leitura do escrito.

Da mesma maneira que as teorias literárias ampliaram seus interesses da obra em si para o circuito da comunicação, também as teorias psicolinguísticas potencializavam uma perspectiva construtivista de aprendizagem cultural, ampliando o conceito de leitura a seus aspectos sociocognitivos. Para Vygotsky (1987), o jogo e a linguagem representam os mais

fundamentais desígnios humanos para transcender o aqui e o agora e construir os modelos simbólicos que permitam compreender a realidade.

A evolução dessas diversas linhas de reflexão educativa que surgiu desses enfoques concedeu à literatura uma importância crescente como suporte privilegiado para a experiência infantil da capacidade simbólica da linguagem e como cenário natural para desenvolver a motivação e o progresso no domínio da língua escrita. Nesse novo marco conceitual ficou claro que o interesse da formação literária na escola tem como raiz que a educação literária propicia às novas gerações incursionarem debate permanente sobre a cultura, confrontando como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Essa capacidade interpretativa permite aos sujeitos desenvolver uma socialização mais rica e lúcida, além do prazer literário que vai sendo construído ao longo do processo. O objetivo, portanto, de desenvolver a competência interpretativa vai se efetivar através da leitura. Está registrado que essa formação foi defendida nas décadas 1960-1970 e integra a fruição do texto, conforme entende Reis: “o ensino da literatura recupera o texto literário como entidade que leva ao gozo estético” (1977, p. 116). Também é importante apontar o quanto é antiga a ideia de Gustave Lanson, que em 1894, na França, formula a tensão entre prática de leitura e o conhecimento literário. Diz ele que

a ideia de que um jovem quando sai do Liceu ter que “saber” literatura é uma das mais absurdas que conheço: a literatura para a maioria das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um instrumento de cultura e uma fonte de prazer. Há de servir ao aperfeiçoamento intelectual e há de produzir um prazer intelectual. Portanto, não se trata de “saber”; mas trata-se de ler literatura e amá-la (apud COLOMER, 2007, p. 37).

Para se pensar, então, em alguns aspectos do prazer, e um deles se obtém ao descobrir o sentido implícito ou que se apresentava em diferentes níveis de profundidade, realmente os alunos precisam ser encorajados e auxiliados por alguém de forma contínua a fim de que essas descobertas aconteçam. Em se tratando de textos poéticos, não podem ser limitados pela explicação do professor, pois assim vão manter os leitores na passividade. Salienta-se, portanto, a necessidade de métodos didáticos que contemplem a questão da leitura literária e que oportunizem a esses leitores construir sentido, explicar e comparar com os resultados obtidos pelos demais, formulando, assim, seu posicionamento crítico. Daí a necessidade de uma leitura compartilhada. Esse enfoque será retomado posteriormente, mas, a seguir, alguns

aspectos referentes à leitura literária de poemas e a possibilidade de transitar além do simplesmente dito serão salientados.

4.3 Leituras literárias e a transitividade

Nesta parte da pesquisa será enfatizada a leitura literária. Para isso, serão apontadas, primeiramente, algumas considerações de Martins e Versiani (in PAIVA et al., 2008). Antes de falar sobre esse tipo de leitura, deve-se dizer que todo texto produzido pressupõe um envolvimento individual ou coletivo contendo alto grau de subjetividade. Assim, cabe alertar para a possibilidade da multiplicidade de leituras literárias de um mesmo texto, embasada nas experiências éticas e estéticas de cada leitor e nos envolvimento estéticos e emocionais. O discurso literário se refere a mundos ficcionais considerados como mundos possíveis e vai depender do pacto ficcional que o autor propõe e o leitor assume. A existência de sua especificidade é uma discussão instalada a partir dos anos 70, uma vez que os textos ficcionais se utilizam dos mesmos mecanismos dos não-ficcionais. É Benjamin que nos fala a propósito da experiência literária e a relação entre a literatura e a realidade, ao afirmar:

Segundo a tradição aristotélica, humanista, clássica, realista, naturalista e mesmo marxista, a literatura tem por finalidade representar a realidade, e ela o faz com certa conveniência; segundo a tradição moderna e a teoria literária, a referência é uma ilusão, e a literatura não fala de outra coisa senão de literatura (BENJAMIN, 1992, p. 32).

Ao denominar leitura literária, verifica-se na palavra “leitura” uma aproximação do espaço escolar, do domínio educacional, pertencendo, portanto, ao campo do letramento, da aprendizagem e dos usos da leitura e da escrita. Já na palavra “literária” ocorre um distanciamento com o tempo e espaço escolar, apresentando um grau de ruptura e desafio devido à multiplicidade inerente da própria manifestação artística. É inevitável, segundo Soares (1999), “a escolarização da literatura”⁷ e este assunto requer atenção por ser conflituoso. Tradicionalmente, o texto literário aparecia nas antologias e, posteriormente, em excertos nos livros didáticos, com a finalidade de ser estudado na escola para uso lingüístico e conteúdo ético, estético e moral. Então, a literatura era primazia na escola e as atividades de

⁷ Acrescento a posição de Soares (2003), que entende que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, e que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”.

leitura eram restritas a exercícios escritos para o aluno provar se conseguia ler e escrever, como também se compreendia e sabia explicar a única mensagem. Essa forma restrita da apreensão do texto literário impedia a leitura subjetiva que o leitor poderia produzir e manifestar, como acontece com as informações que são carregadas de explicações não favoráveis ao texto literário. Por outro lado, essa maneira reduzida, com o tempo, provocou uma mudança e os moldes tradicionais começaram a ser desmontados e passaram a ser valorizados os modos de narrar e os diversos modos de interpretar. Benjamin afirma que “O leitor tem a liberdade de interpretar as coisas como entende e, desse modo, os temas narrados atingem uma amplitude que falta à informação” (1992, p. 34). Sendo assim, a leitura efetiva correspondente às possibilidades discursivas, referentes especialmente aos textos narrativos e poéticos, são efetivadas.

Atualmente, as inquietações em busca de modos mais adequados de escolarização da literatura são registradas por pesquisadores, em vários países, que se dedicam ao ensino da língua materna, na interseção entre Linguagem e Educação. Dentre eles se encontra Colomer quando chama atenção para uma possível mediação que valorize a autonomia de diferentes leitores. A autora afirma:

Se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de gozar esteticamente dela em sua experiência pessoal e subjetiva, parece que o papel do professor deveria ser, principalmente, o de provocar e expandir a resposta provocada pelo texto literário e não o de ensinar a ocultar a reação pessoal através do rápido refúgio em categorias objetivas de análise, tal como sucedia habitualmente no trabalho escolar (COLOMER, 1996, p. 131).

Dessa forma, vale investir em práticas em torno da leitura literária nos processos de escolarização da literatura e evidenciar a importância de essas práticas se orientarem para a autonomia. Por esse motivo, se os textos estão a serviço do ensino de boas maneiras, de hábitos de higiene, de aprendizagens gramaticais, etc., geralmente destituídos de valor literário, anulam, assim, o gosto pela leitura. Na realidade, não se ensina literatura, mas aprende-se com ela e essa aprendizagem, à medida que ocorre, permite ao leitor estender para os outros o prazer proporcionado a ele pela leitura. Outro aprendizado se dá na operação intersubjetiva em que a leitura compartilhada passa a revelar modos de compreender a vida, o mundo, a relação com o outro, etc., ainda não percebidos. Exemplificando se pode dizer que, muitas vezes, apenas uma palavra colocada em questão por ocasião da leitura de um texto literário, pode condensar para ambos os leitores uma experiência ímpar. Sendo assim, essa

experiência com a obra literária contempla seu caráter pessoal e intransferível e o partilhamento sem limites.

A literatura possibilita a formação da sensibilidade, mas para isso precisa decorrer de uma experiência estética com o texto literário. É preciso, então, desenvolver “algumas habilidades ligadas à percepção linguística do texto ficcional e poético, em todas as suas dimensões, para que se alcance a nova ordem que se instaura com a literatura” (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 15). Também as autoras salientam a necessidade do reconhecimento dos direitos linguísticos fundamentais dos leitores: “experienciar a literatura e a leitura, com a liberdade que o texto literário demanda, para viver, depois dessa experiência, mais criticamente as urgências práticas do cotidiano” (op. cit., p. 24). Em realidade, a leitura crítica de mundo ligada à leitura de textos escritos depende mais das competências e habilidades desenvolvidas nos leitores do que do gênero em que foram produzidas.

É sabido que houve época em que os textos literários que apareciam nos livros didáticos no Brasil, serviam para a leitura como pretexto para estudos gramaticais, porém, acrescenta-se a esse procedimento uma distorção, pois o objeto da leitura era o poético, mas não atendia aos seus objetivos. Mais adiante, a Teoria da Comunicação se torna hegemônica e a escolarização da leitura literária entra em nova fase. Nessa época os textos literários eram lidos como textos informativos e as respostas deveriam corresponder aos fatos. Desse modo, somente eram avaliadas as habilidades de leituras que se referiam aos textos informativos. Segundo a ensaísta Magda Soares, os leitores não eram avaliados com relação à leitura de textos poéticos, filosóficos, etc. Fica, então, o reflexo da nomeada sociedade de informação.

Por outro lado, cabe salientar o que se entende sobre as habilidades exigidas na leitura literária. Para tal, aponto algumas colocações feitas por Paulino (in PAIVA et al., 2008, p. 56-68) referentes a essas habilidades que são cognitivas, de comunicação no sentido de habilidades interacionais e afetivas. No entanto, o espaço para a leitura estética é considerado de resistência. Neste caso, a Teoria Literária vai auxiliar fornecendo algumas contribuições para uma teoria da leitura literária ao se recorrer às posições clássicas da Estética da Recepção⁸. Seu maior representante é Wolfgang Iser, que faz uma crítica às lacunas deixadas

⁸ A Estética da Recepção está ligada diretamente às *comunidades interpretativas* propostas por Stanley Fish. Seu conceito propõe uma reformulação da historiografia literária e da interpretação textual, procurando romper com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional, pois considera a Literatura enquanto *produção, recepção e comunicação*, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor. Pela reconstrução do processo de recepção e de seus pressupostos, restabelece a dimensão histórica da pesquisa literária, conforme observa Luis Costa Lima (1983) em estudo introdutório, alguns dos teóricos e analistas da estética da recepção apontando para a mudança do paradigma da investigação literária e discursiva, remetendo o ato de leitura a um duplo horizonte: o implicado pela obra e o projetado pelo leitor de determinada sociedade.

pelos estruturalistas no sentido que estes pensam a literatura em si mesma, de forma imanente, anulando suas funções sociais, em seus usos pelos leitores. Na sua visão, o texto literário acumula esteticamente outros textos, como também revela e questiona convenções, normas e os valores sociais. Mesmo tendo definido essa função do texto literário, esse teórico estabelece o papel de seu leitor e enfatiza a interação do texto e leitor, em que este participa ativamente da arte do texto e passa a compreendê-lo como um processo de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, através dos vazios do texto. Nesse caso se estabelece um jogo entre os protocolos culturais com limites e regras para as ações e para as textualizações e o caráter alógico do imaginário configurado pela ficção. Ocorre, então, um trânsito entre um real social representado ficcionalmente que impõe uma necessidade de interpretação coerente pelo leitor e a dimensão do imaginário envolvida na leitura.

Contemporaneamente, consideram-se os diferentes discursos como sistemas complexos não podendo se separar as habilidades cognitivas, afetivas e estéticas das competências sociais, uma vez que a natureza desses sistemas aponta redes possíveis de conexão. Dessa forma, “Os diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, se definiram historicamente em nível de produção e recepção, pela motivação e objetivos predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida” (PAULINO, 2008, p. 61). Em realidade, esses domínios exigiriam e desenvolveriam tanto as habilidades complexas quanto as competências sociais de seus leitores.

Ainda vale acrescentar a colaboração de Gatti ao se referir ao caráter transdisciplinar da questão das competências e habilidades que não configura um campo conceitual pacífico. Para ela, as habilidades cognitivas

formam a estrutura fundamental do que se poderia chamar de competência cognitiva da pessoa humana, permitindo discriminar entre objetos, fatos ou estímulos, identificar e classificar conceitos, levantar problemas, aplicar regras e resolver problemas. Elas estão na base dos processos de transferência que propiciam a construção continuada da estruturação de processos mentais cada vez mais complexos na direção da construção/reconstrução de estratégias sociais. (GATTI, s/d, p. 1).

A estética da recepção volta-se para as condições sócio-históricas das diversas interpretações textuais: o discurso literário se constituiria, através de seu processo receptivo, enquanto pluralidade de estruturas de sentido historicamente mediadas. O teórico alemão Wolfgang Iser (1996) buscou respostas para suas indagações no ato individual da leitura. Elaborou a concepção teórica da Teoria do efeito, privilegiando a análise dos efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. Privilegia a experiência da leitura dos textos literários como uma forma de elevar a consciência, ativamente realçando seu papel na investigação de significados. Sua proposta concede ao leitor maior participação no texto, possibilitando-lhe concretizar a obra por meio de várias interpretações. Caracteriza, pois, o texto literário pela incompletude e a literatura vai se realizar na leitura.

Dessa forma, as polêmicas se situariam no estabelecimento de relações e hierarquias entre as habilidades humanas e as competências a elas associadas. Hoje, a perspectiva transdisciplinar procura identificar os processos, anulando a habilidade geral e as específicas. Esse alerta serve às tentativas de estabelecer competências e habilidades específicas para a leitura literária que deve levar em conta a hibridização⁹ e a complexidade dos processos histórico-sociais que a envolve.

Cabe colocar a contribuição de Guilford (apud GATTI, s/d., p. 3-5) quando propõe que seja valorizado o “pensamento divergente” onde as operações mentais, de forma flexível e criativa, funcionam em diferentes direções de busca, sendo, então, consideradas competências desejáveis ao caracterizar o processamento da leitura literária. Também essa autora se refere a Snow e a Lohman que, nos anos 1990, pesquisaram sobre componentes da habilidade social humana de processar percepções, entendendo eles que o ato de percepção seria um exercício de uma habilidade intelectual complexa. Dessa forma, enfatizam as tarefas de codificação de estímulos, de comparação de características, de uso de regras de indução e aplicação, e justificação de respostas. Com essa via, seria possível considerar o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades intelectuais e estéticas concomitantemente, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva buscada por Bakhtin.

Por outro lado, as diferenças individuais são consideradas como adaptações estratégicas, qualitativamente diferentes no início do processo cognitivo e, em meio a ele, por adaptações sucessivas denominadas, segundo Haertel e Wiley (s/d, apud GATTI, p. 8), “habilidades fluidas de raciocínio”, entendendo como variáveis desenvolvidas em função das dificuldades e novidades encontradas pelos sujeitos durante o processamento (grifo da autora). Também, pode-se acrescentar a mudança de paradigma como possibilidade de instituir outro modo de encarar as diferenças individuais no processo linguístico-formal favorecendo, assim, a leitura literária. Quer dizer que, das perguntas prévias feitas pelo professor com respostas padronizadas, à ascensão desse modelo compreensivo-dinâmico, permite que a leitura literária seja realizada com mais autonomia, garantindo aos sujeitos leitores o direito de exporem suas próprias vias de produção de sentido, sem deixar de serem

⁹ Bakhtin (1981) analisa o hibridismo na linguística e na produção literária, como no romance moderno. Para o autor, mesmo dentro dos limites de uma só sentença, a linguagem pode ter, na contramão do discurso Romântico, duas vozes e significados pela hibridação. Hibridação “é a mistura de duas linguagens sociais nos limites de uma só elocução, um encontro, dentro da arena de uma elocução, entre duas diferentes consciências linguísticas, separadas uma da outra por uma época, por diferenciação social ou algum outro fator” (BAKHTIN, 1981, p. 358).

sociais. De acordo com Paulino (2008), essa nova didática da leitura literária pode reequilibrar o individual e o coletivo e mostra-se necessária através dos resultados das pesquisas sobre competências e habilidades. No seguinte item desta pesquisa serão apontados aspectos relevantes no processo de formação do professor de séries iniciais relativos à leitura literária.

4.4 A leitura literária no processo de formação do professor de séries iniciais

Nesta seção da pesquisa, algumas das considerações de Paiva e Maciel (2008, p. 111-126) que serão abordadas vêm ao encontro também de minha luta e experiência profissional como educadora comprometida com a formação de leitores, mais especificamente, da literatura e relacionada à formação do professor-leitor. Trata-se aqui de focalizar o papel do professor como mediador de leitura e possibilitador de realização de experiência estética no ambiente escolar, sem limitar apenas à questão da escolarização da arte literária. Essas autoras, pesquisadoras e professoras de graduação de futuros professores e coordenadores pedagógicos veem “o trabalho com a literatura infantil como possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita e, portanto, com a literatura” (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 111). Como questões mais gerais, seu questionamento fica em torno de como combinar experiência estética com o ambiente escolar, como também de como superar o limite de uma escolarização da arte literária, realizando assim o ideal de uma sociedade leitora?

Para essas autoras (2008), o conflito travado cotidianamente no interior do sistema educacional brasileiro tem sua dimensão metodológica dentro das salas de aula e nas investigações dos pesquisadores. As distinções entre perspectivas de leitura estabelecem um espaço onde os valores parecem estar relacionados a mundos completamente contraditórios. Seria vantajosa uma postura que incorporasse as dimensões em disputa que levaria, de um lado, ao reconhecimento dos matizes no movimento dos estudos sobre leitura e, de outro, à montagem do quadro de referência teórica que informe as decisões coletivas. Esses desafios, primeiramente, levantam a questão do diálogo que se estabelece entre a concepção de leitor construída, em seus dois polos privilegiados, quando está em jogo a instituição escolar, ou seja, o professor-leitor e o leitor-aluno. Este é visto como o contraponto explícito responsável pela tensão entre leitura literária e escola. Em segundo lugar, levantam a proposição de natureza metodológica que consiste em problematizar a produção cultural para criança, a

escolarização da literatura e as relações entre a literatura e o leitor criança ou leitor em formação.

Ao se pensar a análise da linguagem artística¹⁰, no caso a literatura infantil, como uma das produções culturais para criança, essa análise impõe particularidades referentes a “juízos de valor” e a diferentes “sensibilidades”, colocando em questão uma noção ortodoxa de “ciência” e seus tradicionais instrumentos de análise. Esse fato ressalta que é importante uma fundamentação teórica abrangente, não como “verdade”, mas como interpretação sobre o fenômeno analisado e que parte de um determinado ponto de vista (PAIVA; MACIEL, 2008). Todas as manifestações culturais têm uma trajetória histórica ligada diretamente às características específicas, por isso é imprescindível considerar a linguagem, no caso, da literatura infantil na sua especificidade. Cabe observar que nem todas as obras que circulam na escola são arte, como acontece em muitas histórias denominadas literatura infantil e que apenas são produções voltadas para o consumo escolar. Por isso, o processo de leitura de textos literários requer especificidade. A princípio, geralmente a criança tem contato com textos literários por meio de materiais didáticos onde esses textos aparecem fragmentados, ora recortados no corpo do texto, além da desfiguração, pois ao passar para o livro didático perdem a programação visual e as ilustrações originais do livro. Observa-se que, muitas vezes, a mediação nem sempre é adequada. Em se tratando da relação literária com os textos, é importante que essa relação transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações. Ler literariamente os textos significa, então, resgatar a configuração perdida na didatização da literatura que os limita à condição de um apêndice a mais para a aquisição da leitura e da escrita, resgatando propostas adequadas para o público infantil.

De acordo com isso, o professor precisa se reconhecer como sujeito-leitor e saber dimensionar suas práticas de leitura, no caso em questão, a leitura literária, uma vez que fica evidente a necessidade de sua presença como mediador do processo de iniciação do leitor-criança. Essa leitura quando entendida por esse educador como fonte de formação de sensibilidade, também como forma de ampliar a visão de mundo, encontra na linguagem artística um componente essencial de formação e as práticas de letramento¹¹ literário se

¹⁰ Linguagem aplicada no campo das artes pode ser entendida “como o conjunto de recursos técnicos e expressivos à disposição de um artista e por ele aperfeiçoados; um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais, empregado na realização de registros intencionais que, não obstante, trazem elementos aleatórios à intencionalidade daquele que utiliza a linguagem para transmitir ideias e sensações”. A linguagem artística se manifesta materialmente num quadro, num poema, num espetáculo de dança, etc. Costuma-se chamar arte, então, uma materialidade que se projeta para algo além, a partir da própria existência e sem abandoná-la; existência que se realiza como transcendência (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 113).

¹¹ Letramento, segundo Soares, “é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e

tornarão mais significativas. Ao dimensionar as suas práticas de leitura literária, precisa, como ponto de partida, saber selecionar o repertório de leituras, fazer uma análise crítica dos textos escolhidos e adequados à idade e aos interesses dos alunos.

Com relação ao leitor-criança, em sua fase inicial, compreenderá o mundo ao seu redor através do estímulo dos sentidos e das sensações apreendidas. Também os textos de boa qualidade (histórias, poemas, etc.) vão estimulá-lo à criação¹², à construção de significados e à compreensão do real. Ressalta-se, aqui, que o texto literário, sendo uma produção artística, ao ser lido permite ao leitor ser um criador. Por sua vez, a linguagem literária vai se apresentar como mediadora entre a criança e o mundo, alargando o domínio linguístico e habitando o espaço fictício, o da fantasia e da aquisição do saber. Nesse sentido, a produção literária para criança “desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia, suscita o imaginário” (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 117). Por esses motivos, o professor precisa romper fronteiras, ampliar seu conceito de poesia, para ultrapassar as configurações tradicionais sem abandonar as obras canônicas. A circulação entre as esferas da cultura possibilita que ele trabalhe ora com gêneros poéticos de tradição oral (parlendas, trava-línguas, quadrinhas, trovas, adivinhas, etc.), ora com outras produções culturais abordadas no processo de escolarização, como poemas que parodiam os textos de criação popular e/ou os que abordam temáticas apropriadas ao cotidiano infantil.

Segundo Paiva e Maciel (2008), muitos esforços são feitos para promover uma adequada escolarização da literatura infantil nas escolas. As políticas públicas de distribuição de livros às escolas, o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e aos alunos, “Literatura em minha casa” (programa suspenso que distribuiu de 2001 a 2003 coleções de livros para estudantes de quarta a oitava séries do Ensino Fundamental, dentro do programa PNBE do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação) a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, todos têm se esforçado para avaliar rigorosamente a produção para crianças, com o intuito de selecionar os textos altamente recomendados desse universo.

Quanto às atividades de práticas de leitura que, além de exigirem o preparo do professor e suscitarem a ampliação de seu repertório de leituras, ao mesmo tempo, requerem reflexão sobre as práticas culturais de leitura e de escrita do texto literário, evitando, assim,

dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados” (SOARES, 2003, p. 95).

¹² “Criar, quando se lê literariamente um texto, significa apropriar-se de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo”. (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 120).

que o enunciado poético seja banalizado ou anulado. Dessa forma, é possível que o hábito da leitura se torne uma prática prazerosa no dia-a-dia da criança. Também é necessário que o professor desenvolva a capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização para que a leitura favoreça uma construção de sentidos, abrangendo as múltiplas linguagens (corporal, imagética, musical, etc.). Isso se deve à relação da criança com o objeto livro que é semelhante à que tem com o brinquedo, cabendo a ele preservar essa relação lúdica.

Ao escolarizar o texto literário, alerta-se para o cuidado de democratizá-lo no espaço escolar, e essa democratização da leitura pode ser vista como possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. Além disso, as especificidades artísticas precisam ser preservadas e, para tal, a experiência e a vivência com a literatura são fatores determinantes para formar o professor-leitor. Estendendo à formação da criança-leitor, são relevantes as experiências mediadas pelo professor e vivenciadas pelos alunos em espaços dialógicos e interativos que possibilitem ao grupo compartilhar e confrontar ideias presentes no texto lido, o afloramento de sentimentos, emoções suscitadas pelos textos literários. Essa pluralidade de várias leituras é no sentido de que “os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como podem ler, porque utilizam o texto como receptáculo [...] exteriores ou provocados pelo próprio texto” (ECO, 1994, p. 14). Receptáculo, entendido aqui como aquilo que o texto suscita. Em se tratando de atividade prática da leitura de poemas, os leitores descobrem múltiplos sentidos e, ao interpretá-los, vão descobrindo o prazer de ler e partilhar sentimentos e emoções. Prosseguindo a pesquisa, creio ser muito importante abordar a questão do compartilhar leituras literárias como uma maneira de criação e permanência dos hábitos de leitura, não só na escola, mas com as pessoas que nos rodeiam. Nesse caso, para Colomer (2007) a literatura cumpre sua dimensão socializadora, e o leitor se sente pertencente ao grupo de leitores com referência e cumplicidade mútua.

4.5 Compartilhar leituras e algo mais...

Ao falar em compartilhar leituras, remeto-me à época em que trocava livros de história, poemas, contos com colegas e amigos. Recordo-me de uma experiência que vivenciei no desempenho profissional e que deixou o registro do quanto esse procedimento refletiu em minha atuação docente. Ministrava aulas de Língua Portuguesa para quatro turmas de 6º série do ensino fundamental da Escola Polivalente, em 1978, hoje nomeada Escola Estadual de 1º

grau Pe.Rômulo Zanchi, no município de Santa Maria. As atividades de leitura literária eram realizadas em sala de aula e a escolha dos livros era feita de forma democrática pelos alunos que buscavam a leitura de seu interesse. O compartilhamento da leitura se estendeu ao longo do ano e propiciou a troca dos livros entre os colegas. Nunca imaginava que essa metodologia resultaria para mim, no dia do Professor, o título de “Professor mais querido”, pois era o primeiro ano que lecionava nessa escola. Atribui esse resultado à metodologia do compartilhar que entusiasmou e despertou no público alvo o interesse pela leitura literária. Entendi/o, realmente, o quanto é importante o compartilhar no processo da formação do leitor. É claro que, atualmente, sabe-se que o hábito de leitura deve ir além do simples compartilhar leituras e motivar leitores, e que o foco está em desenvolver a competência de leitura que auxilia o sujeito na construção de novos sentidos e no prazer de entender mais profundamente os textos.

Segundo Colomer (2007), no âmbito escolar, as atividades compartilhadas respondem ao antigo objetivo que trata de “formar o gosto”. Salienta que, ao comparar a leitura individual com a dos outros, ocorre a construção do itinerário entre a recepção individual dos textos lidos e sua valorização social. Porém, chama atenção às práticas de leitura que, muitas vezes, se detêm na ampliação da resposta pessoal, através de desenhos, da produção textual, etc., impedindo maior profundidade de entendimento do significado, atentando, assim, apenas à expansão da imaginação do leitor. Também chama atenção para as “fichas de leitura” aplicadas aos alunos e rejeitadas por eles, pois não entendem a finalidade dessas tarefas e o que ganham ao fazê-la. Quer dizer que, com essa atitude analítica, a magia do texto é destruída. Então, as vozes críticas propõem agora que a escola incida mais no esforço de colocar os leitores como colaboradores na busca do significado e na observação da maneira como os efeitos foram construídos. Dessa forma, a aprendizagem escolar pode propiciar maneiras de pensar mais abstratas, centrada na literatura e na linguagem.

Esse alerta aponta para a questão do compartilhar a leitura, ou seja, socializá-la, estabelecer um rumo, partindo da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. Nesse caminho, a tarefa é do professor que deve ajudar os leitores a estabelecer relações entre as muitas leituras e a formar o gosto e o julgamento, através das múltiplas opiniões. Situo-me como adepta à criação de espaços de leitura compartilhada nas salas de aula e essa ideia é reforçada por Colomer (2007), além de apontar como um lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. As experiências de práticas de leitura, onde as atividades são realizadas dessa forma, ajudam a compreensão das obras/textos lidos, proporcionando uma

aprendizagem de estratégias leitoras, uma vez que cada criança vê a forma em que operam os outros para entendê-la. Muitas são as formas a serem adotadas nesses espaços: leitura em dupla, discussões em grupo que favorecem a compreensão, uso do correio eletrônico que amplia o intercâmbio, etc. Quanto aos textos literários a serem compartilhados, devem oferecer alguma dificuldade ao leitor para que o sentido seja negociado; a estrutura deve fugir do convencional; as ambiguidades devem gerar a busca de indícios; os textos devem ser relidos e discutidas as possíveis interpretações. Isso porque se a leitura for facilitada, vai impedir que a tarefa reflexiva se efetive. Dessa forma, a progressão ocorre a partir de uma leitura compreensiva que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, ou seja, os sentidos denotados, ao enriquecimento da leitura interpretativa que busca nos conhecimentos externos os significados implícitos ou símbolos que devem emergir dos textos. Sendo assim, os juízos de valor (qual sua opinião? o que achou? por que gostou?) se tornam dispensáveis.

Em se tratando das avaliações, sua formulação somente pode chegar através de atividades que favoreçam um tempo de reflexão e expansão da recepção própria e um tempo de exploração conjunta de significados. Com isso, os leitores poderão emitir opiniões bem pensadas. Portanto, as atividades escolares de leitura necessitam de certo nível de provocação, por isso a necessidade de que os textos literários ofereçam desafios interessantes para a construção de significado nas atividades compartilhadas (COLOMER, 2007). É evidente que isso serve para qualquer tipo de leitura.

Retomando a leitura literária, esse tipo de leitura pode expandir seu trabalho na escola através de múltiplas atividades que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Por exemplo, o mais próximo é o aprendizado linguístico que em conjunto com o literário permite apreciar as possibilidades da linguagem nos textos sociais e essa inter-relação se produz pelas formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou formas sintáticas presentes nos textos que leem. “Isso ocorre sem outra intervenção, quando as crianças mergulham no repertório completo de recursos poéticos contidos no folclore oral, uma base insubstituível para sua sensibilização na poesia” (COLOMER, 2007, p. 159). A literatura servirá também para aprender a comunicar um texto de forma oral ao ser recitada, dramatizada, lida em voz alta, a fim de que seja compartilhada com os demais. Assim como os textos servem “para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles” (op. cit., p. 160), quando presentes em atividades que inter-relacionem a leitura, a escrita e a fala e que contem com muitas experiências escolares com seus benefícios no domínio progressivo da língua.

Ainda são apontadas outras conexões em outras direções que podem ser produzidas por causa da riqueza de elementos culturais formadores da dimensão literária: os conhecimentos sociais, filosóficos, históricos, artísticos, ambientais, etc. Atualizando, chama-se atenção para o uso do hipertexto no computador que visualiza esta operação de saltar das palavras, imagens, temas ou referências de um texto para outros conhecimentos que se relacionam a ele e que podem ser usados para aprofundá-lo como para navegar através do *continuum* do conhecimento humano. Salienta Colomer (2007) que, de forma inversa, as conexões podem estabelecer-se do exterior em direção à obra literária, em confluências, porque há textos que podem girar em torno desta órbita: da descrição do lugar que se vai visitar, ao poema que expressa uma atitude ética que se debate, etc. Enfim, quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria, sempre que as obras são colocadas aí.

Pensando nisso, no próximo capítulo serão abordados pontos esclarecedores do potencial da literatura infantil no desenvolvimento da sensibilidade e na formação da consciência leitora, salientando o enfoque foco da pesquisa que contempla a educação ambiental.

5 A LITERATURA INFANTIL COMO ESPAÇO ALTERNATIVO E FORMADOR DE CONSCIÊNCIA ESTÉTICO-AMBIENTAL

A literatura entendida, atualmente, como forma de expressão do ser humano em suas relações com o outro e com o mundo, como discurso que ultrapassa a mera representação do real, é um espaço propício destinado à formação da sensibilidade e de consciência-de-mundo. Coelho e Santana, e inluo-me nessa ideia, afirmam que a “a literatura para crianças e adolescentes levada para o âmbito da escola será um dos grandes instrumentos para o processo de conscientização ecológica ou ambiental” (1996, p. 75). Também entendida como uma experiência humana fundamental que atua nas mentes, nas emoções e nos sentimentos e atinge o espaço interior do indivíduo. A literatura infantil, através da ludicidade, da imaginação, do jogo de palavras, do prazer que suscita nos leitores, através das práticas sociais e interativas de leitura, é um dos espaços para o desenvolvimento da consciência voltada às questões ecológicas e ambientais, ao possibilitar mudança de atitudes e ações, para a assimilação do conhecimento-de-mundo, indispensável para a construção de seu espaço interior afetivo, a fim de poderem racionalmente interagir com o meio em que vivem.

Penso que a educação ecológica principia no indivíduo, em seu espaço interior (eco=lugar). Essa consciência formada vai ser trabalhada para olhar as questões ecológicas e preocupantes em seu entorno, na sua cidade, no seu país e no planeta, como: a poluição dos rios e mares, do ar; a destruição das florestas ou desmatamento geral; o problema do consumo desvairado e do lixo; a higiene das moradias e bairros; a extinção de espécies de animais; o avanço tecnológico *versus* a preservação da natureza, e assim por diante. Essas questões surgem nos mais variados discursos, obviamente não só para permanecerem na fase inicial de conscientização dos sujeitos, mas para que esses venham a agir de maneira que possam minorizar essas questões ambientais e ecológicas. Embora seja o ser humano apontado como responsável pela degradação do meio ambiente, essa visão se amplia para lacunas existentes no sistema político-econômico dominante. Se o problema está no homem enquanto indivíduo ou coletivo, se no sistema ou em ambos, o que importa é alçar voo em direção à busca de soluções para evitar a continuidade crescente da degradação. Apostar na criança, futuro dirigente do país, é colaborar na recuperação do planeta e, principalmente, na sensibilização

de educadores para que tenham lentes que lhes permitam olhar mais a fundo esses problemas, a fim de defenderem seu estar digno no planeta.

A literatura infantil é uma produção cultural que possui características estéticas pertencentes à literatura de forma geral, “na medida em que ambas compartilham a natureza de produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima, e dos livros, seu veículo preferencial” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 10-11). As facetas dessa produção literária se englobam no mesmo ato reflexivo, o que é enriquecedor para as duas. Por essa razão, outros tantos objetos culturais oferecidos às crianças, como histórias em quadrinhos, jogos, CD-ROMs, etc., não podem ser confundidos com a produção literária.

Embora por muitos anos fosse privilegiado o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político, salienta Zilberman (1981), acrescenta-se aqui a intenção disciplinatória e moralista que reflete nos grupos que tratam a educação ambiental em forma de adestramento, acredita-se que somente a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada, quando rompe com o normativo, com o pedagógico. Embora a história revele essa dependência pedagógico-moralista e o esforço para ultrapassá-la, as produções atuais estão crivadas desse conservadorismo como veremos num capítulo posterior que vai apontar a questão da natureza nas visões conservadora, romântica e crítica.

Atualizando este discurso, valho-me da contribuição de Machado que fala “contra os elos de ferro que formam cadeias e servem para impedir o movimento livre” (1999, p. 7), referindo-se ao pensar contracorrente e divagar sob ângulos que nunca lhe haviam ocorrido para iluminá-los com novas luzes. Sua contribuição levanta questões polêmicas, sendo uma delas, o que se chama normalmente de literatura infantil. Para ela interessa o substantivo “literatura”, não, o adjetivo “infantil”, uma vez que os(as) colegas escritores(as) não se preocupam com a idade dos leitores e rótulos (literatura madura ou senil). Crê desnecessária essa preocupação, mas usa o termo como um rótulo cômodo. Porém considera que a literatura infantil é aquela que pode ser lida também por crianças. Não tem a ver com livros para as crianças, “Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto, aquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem” (op. cit, p. 13). É com esse pensamento que apresento o motivo de minha escolha pela arte literária, dedicando a atenção ao texto poético. Para acompanhar o processo, será apresentado um rápido panorama da trajetória da produção literária infantil brasileira, não sem antes destacar o motivo que me levou a optar pelo gênero poético.

5.1 O gênero poético e sua particularidade

Poesia é consciência. Poesia ajuda a ver a consciência individual; nós passamos a uma consciência coletiva e da consciência coletiva passamos a uma consciência cósmica, porque estamos dentro do universo [...] e somos parte integrante dele.

Carlos Nejar

Uma das possíveis respostas à pergunta “por que escolhi a poesia como *corpus* de minha pesquisa?” tem ressonância no pensamento de Nejar (1991), quando aponta que, cotidianamente, entramos num automatismo, numa força que interage, e no roldão das coisas que não nos permite ver o acontecimento, o milagre que ocorre todo o dia. Ressalta ele a necessidade da poesia que nos ensina a ver, como uma forma de descoberta de nós mesmos, do mundo que nos cerca e do universo misterioso que nos circunda. Se, de um lado, o sistema nos oprime com a sua censura e alterações, por outro lado nós nos deixamos oprimir, pois não tomamos consciência das coisas. A palavra poética, então, como desvelamento da condição humana e não-humana, como criação humana, deve cantar as incertezas e o existente. Na medida em que formos descobrindo as coisas que nos cercam, vamos começar a descobrir a poesia. Ao lermos o poema que está grafado no texto, trazemos ao nosso convívio uma criatura viva, pois a poesia é parte viva do homem, é um irmão existente (NEJAR, op. cit.). Esse encantamento serve de entusiasmo e justifica meu empenho em optar pela poesia infantil.

A tentativa de transitar da ideia de que lidar com a poesia na infância é lidar com debilidade e incapacidade, prevendo lições pedagógicas catequizadoras, para a ideia de falar de singularidade, originalidade e invenção, é abrir-se ao novo, ao imprevisível. Também, transitar pelos saberes imutáveis instituídos na literatura infantil tradicional para a oportunidade de ruptura com o instituído, que possibilita desenvolver o saber sensível, através da fantasia, tudo isso me leva a apostar nessa área e acreditar no desenvolvimento da consciência crítica e da sensibilidade dos sujeitos. Então, se o tradicional é caracterizado pela criação de dogmas, de certezas, igualando as crianças nos seus desejos, da mesma forma a ideia dos adultos era de que a criança não tinha capacidade de abstração para lidar com a poesia. No entanto, sabe-se que, além de agregar novos conhecimentos desde a infância, a poesia estimula a autonomia ao oportunizar a escolha de vários caminhos de leituras possíveis, recusa ao codificado, ao apenas decifrado, possibilitando o diálogo interativo.

No intuito de especificar aspectos da linguagem literária que explicitam a tendência natural da criança para a poesia juntamente com a fundamentação que justifica seu uso em

sala de aula, encontro respaldo na obra de Eloí Elizabet Bocheco. De início, cabe salientar que a criança tem uma tendência natural para a poesia, porque o mundo infantil é cheio de imagens, sua linguagem é afetiva, também porque “O saber intuitivo, o ludismo sonoro e semântico da poesia encontram ressonância no solo lúdico da infância, por isso é recebida com encantamento e adesão afetiva” (BOCHECO, 2002, p. 18). Porém, os livros de poesia muito pouco são lidos na escola. A presença da poesia nas salas de aula geralmente se dá pela seleção que a inclui nos livros didáticos e de leitura que contêm antologias. O pouco uso de textos poéticos em sala de aula é comprovado e a justificativa seria de que a criança não aprecia a poesia. Se algumas causas se devem à falha na escolha do poema e/ou no tratamento do poema em classe, segundo Cunha (1991, p. 119), na realidade tudo isso está relacionado com a formação do professor-leitor e a competência da leitura literária, como já abordado.

A literatura, a poesia, a arte são meios de preservar o fundo mágico e intuitivo do ser humano. É a escola o espaço vital para o encontro da criança com a poesia, mas, devido à necessidade do cumprimento da norma, da urgência curricular, o professor se apressa “em cortar os laços lúdicos com o mundo” (BOCHECO, 2002, p. 23). Realmente, o espaço poético abre possibilidade de sonho, de encantamento, de riso, de experiências, e se liga com a vivência do sagrado, entendido como o que tem relação com valor, magia, transcendência, com a essência mais íntima da pessoa. Acrescenta a autora: “A poesia se oferece como possibilidade de reavivamento da relação do sensível com o mundo, ao encontro do que é profundo e original nos seres e nas coisas, porque na poesia, como na arte, a palavra readquire a face perdida, retoma a aura lúdica, a plenitude da palavra original” (op. cit., p. 33). Ao toque da poesia, vários elementos (pedras, cores, sons, palavras, rimas, ritmos, etc.) se transformam em imagens que podem desencadear múltiplas visões e associações, e é no jogo de olhares – poema-leitor-poema – que ocorre um acréscimo à visão de mundo, à sensibilidade, à imaginação. Portanto, a criança tem mais facilidade para ouvir a música, as vozes do mundo e das coisas, pois sua relação com o mundo é baseada na intuição, na emoção e no juízo metafórico. Explica Bocheco que a criança “Expressa-se em linguagem pura num clima de jogo e paixão que a leva a ser todos os ‘outros’ que a sua imaginação insinuar” (op. cit., p. 23).

A sociedade moderna, caracterizada pelo utilitarismo consumista e descartável, transformou a linguagem num instrumento a serviço da ordem mercadológica. O imediatismo não proporciona a criação de vínculos, deteriorando essa relação com a possibilidade expressiva da linguagem. O caráter inibidor não deixa emergir o singular da centelha vital do ser humano e enrijece a cultura de massa, promovendo a dissolução dos laços afetivos com o outro, a memória e a perda de sentido da experiência humana. Sabe-se o quanto as múltiplas

imagens bombardeadas hoje na mídia são descartáveis. Entendo que carecem de algo mais criativo e belo que as ajudassem a sua permanência e admiração.

Como contraponto, a experiência com o poético encaminha para uma leitura sensível ao envolver outro tipo de mediação simbólica. Bochecho (2002) poetiza ao afirmar que é um convite a penetrar no silêncio que está por trás das palavras, trazendo à tona os elos mágicos entre elas e os seres. Então, é a imagem poética que vai exaltar a riqueza das palavras e imantá-las através da corrente metafórica, promovendo um retorno ao verbo original. Em seguimento, a autora diz que, no princípio, a palavra era mágica, pois o homem pensava por imagens, era um “imaginativo puro” (2002, p. 35). As coisas e as palavras são atravessadas pelos sentidos, por uma leitura sensorial, integrada e direta. Nesse caso, salienta que o pensamento primitivo e o infantil utilizam o pensamento metafórico, aproximando-se do mito, referindo-o como fonte onde bebe a linguagem nas origens. Por outro lado, o pensamento racional consiste em fazer a fixação de um significado único e preciso para as palavras que perdem, assim, seu caráter polissêmico. Quando as crianças contatam com os processos racionais de leitura que lhes são apresentados, são afastadas do dizer original metafórico, da leitura sensível do mundo que é, essencialmente, poética. Por esse motivo, o contato com a poesia é uma forma de poder preservar e enriquecer essa leitura sensorial.

Acrescenta-se, ainda, a relação com a linguagem – imagem das coisas – que se intensifica na infância pelo animismo que anula a diferença entre seres vivos e objetos. A ligação entre a criança e a poesia está em que ambas fazem falar os bichos, as paredes, as plantas, etc., estabelecendo um jogo de linguagens, e, como interlocutoras, ouvem, respondem etc. Assim, a poesia infantil, ao operar com a imagem poética, compartilha com a criança a mesma lógica metafórica na leitura sensorial da realidade. Como fato artístico, arranca os objetos de seu estado habitual, envolvendo-os e invertendo-lhes o perfil convencional. O texto poético encerra o que não se apresenta imediatamente no mundo dos seres vivos e dos objetos, mas pode ser alcançado através da “razão sensível” (BOCHECO, 2002, p. 39). Então, através da leitura perceptiva, o enigma é quebrado, penetrando-lhes as particularidades desse tipo de texto.

Grandes poetas! Graças a eles que a poesia resiste em manter seu espaço e continua abrindo múltiplas possibilidades de encantamento e riqueza poética nas suas produções. É o caso de alguns procedimentos que provocam riso de surpresa ao inverter situações pelo viés do ilogismo, do humor, do *nonsense*, do absurdo. Essas situações instauram uma ordem que promove o desvio da norma, a quebra de regras, a ruptura da linearidade do olhar diante a realidade. Isso possibilita e encoraja a atitude criativa, a abertura do espírito, a novidade da

vida, estimulando a expressão de liberdade e o desejo de mudanças. Como já foi referido anteriormente, a criança tem mais facilidade em aderir aos universos do *nonsense*, de reconhecer o espírito do jogo, do ludismo e magia com que constrói seu universo e se relaciona com as coisas do mundo (BOCHECO, 2002).

Contemporaneamente, a poesia infantil se libertou do jugo pedagógico, do conservadorismo formal, criando uma relação de proximidade com o universo linguístico e experiencial da criança. Também o diálogo entre a poesia infantil e o acervo folclórico incorpora o cotidiano infantil à poesia da atualidade. Recursos como a oralização da linguagem, o aproveitamento de temas e motivos da poesia popular estabelecem com a criança a cumplicidade de linguagem e repertório cultural. Como exemplo, o poema atual “Paraíso”, de José Paulo Paes, parodia a canção “Se essa rua fosse minha...” do folclore popular. Pode-se sugerir que, para a iniciação literária, a poesia popular se aproxima da lógica emocional da infância e se caracteriza pelo lirismo não intelectualizado, possibilitando à criança a se relacionar com o mundo objetivo, através da intuição e da afetividade. Pelo tom coloquial, pelo ritmo agradável, pelo caráter lúdico, etc., é um rico manancial para essa iniciação e “primeiro leite poético na infância” (BOCHECO, 2002, p. 68).

A produção poética presente, tanto em antologias para a infância, como em obras completas, embora seja em número muito mais reduzido do que a produção de histórias, está selecionada segundo critérios de valor artístico, com poemas que encontram maior ressonância no espírito infantil: sensibilidade; fantasia; ritmo; rima; ludicidade; linguagem simples, mas com presença de imagens; versos curtos; poemas curtos que mais se aproximam da experiência infantil. Creio ter respondido por que insisto na poesia como fator estimulante e presença viva no cotidiano das crianças. Em seguimento, alguns tópicos apontados poderão servir de reflexão e ação dos profissionais de ensino leitores e formadores de outros leitores.

5.2 A poesia infantil e a leitura literária na escola

A poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua ‘descoberta’.

Ligia Averbuck

No Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, a produção de poemas infantis foi crescendo espantosamente. Encontram-se muitos livros de poesia para o público infantil com adequadas características para sua recepção. Salienta-se a brevidade, os temas

interessantes e determinados (como animais, a natureza em geral, brinquedos, etc.), a linguagem simples, referências muito próximas do cotidiano infantil, a preferência pelo humor, a versificação de arte menor. Também os recursos expressivos como a metáfora em abundância, e uma aproximação com as formas folclóricas, uma marca que possibilita o jogo intertextual com canções e outras produções que se supõem do conhecimento das crianças. Mesmo que tenham sido substituídas por narrativas em períodos de mudanças sociais e educativas, ao surgirem as oficinas literárias de renovação do ensino, as poesias começaram a fazer parte das atividades, quer por sua brevidade, quer pela aproximação criativa com pouca presença social, mas essencial à educação das crianças.

Quando Cunha se refere à falha relativa ao aproveitamento da poesia na sala de aula, aponta que a maioria do professorado não lê, não gosta de dar poemas em classe, porque “não está despertada para a poesia, e se sente incomodada quando tem de estudar um poema, porque não sabe como fazê-lo” (1991, p. 120). A autora apresenta resultados que comprovam o que afirma na obra *Poesia na escola*, de sua autoria. Essa realidade também me serviu/serve de desafio, pois há muito tempo tento contribuir para preencher essa lacuna existente no cotidiano das pessoas e, principalmente, nos profissionais do ensino. Assim como Cunha, também tenho registrado uma década depois a mesma observação. Como exemplo, aponto o projeto *Da leitura de textos poéticos a atividades de criação*, administrado e executado por mim a educadoras e professoras de 1ª e 2ª séries do Ensino Básico do município do Rio Grande (200 participantes, no início; 104 participantes avaliados no final). Constatei, no questionário aplicado inicialmente, o número reduzido de profissionais leitores literários e que abriam espaço para a leitura de textos poéticos em sala de aula, o que justifica o desafio de dar continuidade a este projeto. Então, através de encontros-oficina, as participantes puderam vivenciar experiências coletivas e individuais em atividades de prática da leitura literária de textos poéticos. Houve momentos de experiências estéticas, atividades que as sensibilizaram ao re-visitar e re-construir seu passado. Ao contar/narrar lembranças, resgatar brincadeiras, recriar, puderam ressignificar muitas coisas, inclusive suas práticas de ensino. Ao longo do projeto, tiveram oportunidade de transferir as vivências e experiências para a sala de aula e, segundo seus depoimentos, com recepção positiva por parte dos alunos. No final dos nove encontros com cada grupo (cinco grupos), foi aplicado novo questionário e as respostas formam promissoras: os textos poéticos começaram a ser utilizados em grande escala pelas participantes, na sala de aula, com mais entusiasmo, segurança e eficiência. Como encerramento, os alunos divulgaram, através de suas apresentações ao grande público, suas

criações (leituras expressivas de poemas, recitações, dramatizações, livro de poemas, etc.). A resposta dos alunos surpreendeu a todos os participantes e comprovou a validade do projeto.

Essa experiência e muitas outras, ao longo de minha carreira profissional, me autorizam a afirmar a necessidade de vivências em grupo, interações/compartilhamentos com o grupo que oportunizam maior intimidade e proximidade com as produções poéticas, nesse caso. Também possibilitam o despertar da sensibilidade, a transmissão da emoção, o gosto em lidar com esse tipo de texto, facilitando o estímulo para a transferência dessas vivências na sala de aula. Ao adotarem essa prática, foi possível aos profissionais do ensino quebrarem a resistência a esse tipo de experiência/vivência e sentiram-se mais à vontade, confiantes em adotá-la. Isso se deveu à recepção positiva por parte de seus alunos que gerou confiança e segurança a esses docentes. O que foi salientado, finalmente, é que não basta ao professor ser grande conhecedor das produções literárias e acompanhar as últimas publicações, mas ser sensível e compreender, pelo estudo e vivência, os processos que subjazem ao desenvolvimento biológico, psicológico e social das crianças. Ou seja, a literatura infantil pode ser vista como possibilidade de prazer estético e de conhecimento, mas também é preciso procurar entender a criança e as circunstâncias que a envolvem em nossa sociedade.

Pode-se realmente constatar que a resistência à leitura literária de textos poéticos nas práticas de leitura em sala de aula se traduz em insegurança dos professores, decorrente da escassa experiência nessas atividades e da pouca informação sobre textos adequados ao cotidiano dos leitores, que falem das emoções, sensações, vivências, sonhos. Textos que efetivamente permitam maior participação do leitor e proporcionem seu encontro com o lúdico, o prazer, a diversão, o brinquedo; com o sensível, a percepção dos sentidos; com a recreação devido ao caráter ambíguo; com a imaginação, a criatividade, o *non-sense*; com as emoções, as experiências de vida, a magia; com a linguagem e o jeito de sentir das crianças com o uso dos jogos sonoros (aliterações, assonâncias, trocadilhos); com versos e rimas; com o lirismo, refletindo sobre o assunto. A presença constante na vida dos leitores vai ajudá-los a penetrar ludicamente nos meandros da linguagem e do mundo, assim como correspondem às brincadeiras, aos jogos e às cantigas de roda.

Considero um desafio insistir na frequência com que a poesia se faça presente no cotidiano escolar, pois é fruto da sensibilidade, contribui para o desenvolvimento do ser sensível, visa à emoção e à pura beleza, e precisa de um campo mais livre. Se utilizada em função de outras disciplinas ou reservada para comemorações cívicas, perde seu efeito sensibilizador. A poesia é mais para ser sentida que compreendida, tendo a ambiguidade e a conotação como parte do fenômeno poético. “Na poesia, enfim, a linguagem cumpre de

maneira radical e criadora a sua função simbólica” (PAIXÃO, 1983, p. 34). O educador/professor deve utilizá-la como instrumento de leitura e sentir amor pela literatura, para que a criança desenvolva isso na infância, consolidando em termos de vida e mudança social.

5.3 Poesia infantil brasileira e a questão natureza/ambiente

A literatura infantil foi criada primeiramente sob a ótica dos adultos e, por longo período, serviu de doutrinação, pecando pela puerilidade e tom moralizador com que se dirigia ao receptor. Os poemas pedagógicos buscavam, com sua utilidade, ensinar ou submeter o leitor, porém, com o tempo, passaram a agregar novos aspectos do conhecimento, satisfazendo a necessidade de experiência do leitor e ampliando seu campo imaginativo, conforme Sosa (1978). Complemento essa ideia com a afirmação de Cunha, quando afirma: “A poesia, fruto da sensibilidade, visa à sensibilidade do leitor, à emoção, à pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos” (CUNHA, 1991, p. 121). Portanto, esse gênero evolui para uma produção de qualidade, em que a linguagem poética possibilita enriquecer a existência da criança.

Para compreender a ruptura com a poética tradicional, é importante revisitar a história onde os registros vão clarear o entendimento dessa mudança. Segundo Zilberman, é necessário examinar as relações entre a obra e o receptor, evidenciando a evolução da poesia utilitária para a artística. Ressalta que essas relações “podem se estender desde a imposição de certas normas, reproduzindo o modelo autoritário da sociedade, ao estímulo à emancipação do leitor, quando se converte num ser crítico perante a sociedade circundante” (ZILBERMAN, 1982, p. 1). Acrescenta ainda a necessidade de que os textos sejam verificados enquanto tais, apontando os vínculos que mantêm com a arte literária, evidenciando seu valor estético.

5.3.1 – Breve histórico sobre a poesia infantil brasileira

O levantamento dos primeiros textos poéticos que circularam no Brasil no final do século XIX e início do século XX, aponta para muitos nomes importantes que produziram poemas para a infância. Inclui autores como Gonçalves Dias e Casemiro de Abreu que escreveram alguns poemas dedicados às crianças e incluídos nos livros dirigidos ao público adulto, Gonçalves de Magalhães, Presciliana Duarte de Almeida, José Fialho Dutra, Zalina

Rolim, Adelina Lopes Vieira, Francisca Júlia e Olavo Bilac. Este estudo levantará dados referentes ao percurso histórico da poesia infantil a partir de Olavo Bilac.

O lento processo de evolução da poesia infantil brasileira tem seu registro inicial no final do século XIX com a proclamação da República, cujo projeto de implementar a modernização do país incluía a organização da rede pública. Isso trouxe como consequência a criação de um público consumidor de livros escolares. Engajado no projeto civilizatório e um dos principais ativistas das campanhas de alfabetização iniciadas pelos intelectuais da época, Olavo Bilac atuava em várias frentes como propagandista do ideário republicano, mas especialmente nas áreas relacionadas à cultura e à educação. Entendia ele que era importante suprir a infância brasileira de livros adequados à boa formação. Como escritor, dedicou-se a transmitir em seus escritos conteúdos morais e patrióticos, privilegiando o fator educativo em detrimento do literário. Sua atuação no gênero da poesia infantil restringiu-se a veículo pedagógico e utilitarista predominantemente. Os poemas infantis funcionavam como manuais educativos e valorizavam a criança passiva e obediente, além de servir de espaço apropriado para propagar a imagem exemplar da criança, segundo interesses de ordem não-literária. A obra de Olavo Bilac *Poesias infantis* (1904), de acordo com Lajolo (1982), moldada para o uso escolar, está pautada na educação moral, ignorando, então, a vivacidade infantil, valorizando a transmissão de normas comportamentais. Sua preocupação aparece no prólogo que antecede essa obra:

Uma poesia infantil conheço eu, longa, que não tem só
Verso certo! Não é risório que, querendo *educar o*
Ouvindo da criança, e dar-lhe amor da harmonia e da
Cadência, se lhe dêem justamente versos errados que
Apenas são versos porque rimam e rimam quase sempre
Erradamente? (BILAC, 1930, p. 9).

Também, aponta seus temas: “descrições da natureza, cenas de família, hinos à fé, ao dever; alusões ligeiras à História da Pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada” (BILAC, 1930, p. 10). Esses temas conotam a harmonia social, vida burguesa vigente, e dão brilho a uma vida sem nódoas. De acordo com Lajolo (1982), esta vida reivindicada pelo Brasil sob a ótica bilaquiana, por sua instauração, manutenção e aprimoramento, possibilitou ao poeta se tornar homem público. O livro didático vai revelar sua faceta de eficiente retórica dos anos das campanhas nacionalistas pelo serviço militar obrigatório. Segundo essa autora, ressaltando qualidades que julga ter seu livro, revela uma concepção empobrecedora do universo mágico infantil, evidentes nos textos e esclarecida

pelo autor: “É um livro onde não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem as crianças, nem feiticeiras que entram pelo buraco das fechaduras” (LAJOLO, 1982, P. 10).

Bilac, por ser um educador inato, apresenta de forma didática, no índice da obra *Poesias infantis*, o agrupamento dos poemas que têm traços comuns: poesias horárias e calendárias, além de outros grupos: “Infância”, “A mocidade”, “A velhice” e “Velhas árvores” (fases da vida humana). Ainda, “As estrelas”, “O sol”, “A borboleta”, “As formigas”, “O boi”, “O rio” e “As flores” (que evocam elementos da natureza); “Natal”, “Os reis magos”, “Deus” e “Ave Maria” (assuntos religiosos); “A vida”, “O credo”, “A modéstia”, “A coragem”, “A Pátria”, “Justiça”, “O tempo e o trabalho”. Por fim, apresenta adaptações de algumas fábulas de Esopo, como “O lobo e o cão”. Pelo caráter classificatório, o livro tem sabor de antologia com temática organizada e, para escola tradicional, principalmente, colabora no sentido de que o saber é confundido com uma grosseira domesticação do universo, preso em rótulos definitivos e classificatórios. A relação desses temas ostensivos e os valores precisam ser defendidos pela escola (LAJOLO, 1982).

Verifica-se, a exemplo disso, nos versos abaixo, a exaltação que o poeta faz à casa como um espaço que abriga a criança frágil dos perigos, como faz um apelo para que ela a ame como um lugar sagrado. A linguagem adulta imperativa presente no poema é responsável pelo distanciamento do universo infantil, onde a ordem e o conselho identificam o leitor infantil como um ser que precisa de proteção como o passarinho. Essa apologia ao lar e à vida em família pode remeter à ideia subjacente de que a criança deva valorizar mais o espaço da casa que a reprime do que o da rua que a liberta.

Vê como as aves têm, debaixo d’a asa
O filho implume, no calor do ninho!...
Deves amar, criança, a tua casa!
Amar o calor do maternal carinho!
(BILAC, 1930, p. 125)

Enfim, pode-se verificar com esse exemplo que o livro de Bilac foi escrito para ser consumido nas escolas e é considerado didático pela distribuição temática dos poemas ao longo das *Poesias infantis*, conforme referido anteriormente.

5.3.2 - A natureza presente na poesia infantil bilaquiana

A natureza se faz presente na literatura brasileira com frequência, sobretudo nos poemas de Bilac, e pode constituir um sinal de que, na sensibilidade brasileira, irmanam-se pátria e natureza. No poema “Pátria”, o autor explicita no título o caráter telúrico de seu patriotismo, e na sequência das palavras terra, país, céu, mar, rios e florestas, natureza, seio de mãe, exalta a natureza. Salienta-se que a presença da natureza no poema é percebida como objeto de celebração e remete a uma visão romântica dessa natureza como figura maternal e pródiga:

A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
(BILAC, 1930, p. 123)

Ainda se pode afirmar que o lugar destinado à natureza nos poemas de Bilac na obra *Poesias infantis* é grande, a par da celebração épica da natureza-pátria, e aberto para uma vegetação mais modesta, menos exuberante, já domesticada: a natureza-plantação, a natureza-jardim:

A natureza...
Enche, contente e ufana,
De júbilo a choupana
De cada lavrador
(id., ibid., p. 40)

Com as chuvas derradeiras
Molham-se as verdes palmeiras
E os canteiros do jardim
(id., ibid., p. 88)

Em alguns textos de *Poesias infantis* o acúmulo de imperativos éticos presente estabelece limites entre comportamentos desejáveis e os não aceitos. São intenções docentes evidentes que conotam imposição de um modelo de comportamento ao insinuar a conduta exemplar. Numa visão conservadora, nos versos abaixo extraídos do poema “A borboleta”, Bilac utiliza elementos da natureza para atingir suas intenções:

– Solta esta borboleta!
Larga-lhe as asas, Alfredo
Vê como treme assustada...
Vê como treme de medo...
(id., ibid., p. 22).

O poema “Pássaro cativo” (BILAC, 1930) é um apelo à conscientização da criança sobre a importância da natureza, oferecendo uma lição humanizadora através do lirismo e evidenciando a função da poesia em auxílio ao caráter didático. A presença é ostensiva do leitor/ouvinte, incorporado sob forma de vocativo. Pode-se observar a estratégia presente onde o locutor que, aparentemente se transfigura em pássaro de quem o poeta se torna porta-voz, faz ameaças ao leitor/ouvinte às terríveis consequências hipotéticas de seus atos (LAJOLO, 1982). São ressaltados os atos agressivos à liberdade dos pássaros. A presença das funções da linguagem conativa e imperativa é reveladora da literatura escolar, engajada, a serviço de um retorno indispensável. Importante ressaltar que a estética literária se revela através da presença do ritmo, das rimas que dão forma ao poema e fluidez à temática. O texto está dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão marcando sua linearidade. O título composto pelo substantivo “pássaro” faz menção a um elemento da natureza, e o adjetivo “cativo” referente à prisão, ao isolamento, conota maldade, falta de humanidade, falta de conscientização dos atos. Essa ideia de prisão pode estar relacionada ao fato histórico – a escravatura, uma vez que o livro *Poesias infantis* foi escrito no início do século XX, época que sofre os efeitos da pós-libertação da escravatura. O caráter da literatura vai além da simples fruição e isso é mostrado pelo aspecto humanizador e conscientizador gerado pelas temáticas abolicionistas, a falta de liberdade dos pássaros e a escravidão. O poema trabalha uma temática relevante para a sensibilização do leitor/ouvinte com relação à importância da liberdade inevitável ao pássaro. Transpondo ao nível humano, a liberdade é um valor essencial e a literatura contribui a seu favor. O eu-lírico na segunda estrofe indaga a respeito da perda do canto do pássaro; já na terceira estrofe, o eu-lírico adulto instrui a criança. O texto abaixo, “Pássaro cativo”, portanto, vem a ser uma defesa dos elementos da natureza que estão sob jugo dos seres humanos, mas que têm uma riqueza que deve ser preservada:

Armas, num galho de árvore, o alçapão; E, em breve, uma
avezinha descuidada, batendo as asas cai na escravidão.
Dás-lhe então, por esplêndida morada,
A gaiola dourada;

Dás-lhe alpiste, e água fresca, e ovos, e tudo:
Por que é que, tendo tudo, há-de ficar
O passarinho mudo,
Arrepiado e triste, sem cantar?
É que, criança, os pássaros não falam.
Só gorjeando a sua dor exalam,
Sem que os homens os possam entender;
Se os pássaros falassem,
Talvez os teus ouvidos escutassem

Este cativo pássaro dizer:
 “Não quero o teu alpinista!
 Gosto mais do alimento que procuro
 Na mata livre em que a voar me viste;
 Tenho água fresca num recanto escuro
 Da selva em que nasci;
 Da mata entre os verdes,
 Tenho frutos e flores,
 Sem precisar de ti!
 Não quero a tua esplêndida gaiola!
 Pois nenhuma riqueza me consola
 De haver perdido aquilo que perdi...
 Prefiro o ninho humilde, construído
 De folhas secas, plácido, e escondido
 Entre os galhos das árvores amigas...
 Solta-me ao vento e ao sol!
 Com que direito à escravidão me obrigas?
 Quero saudar as pompas do arrebol!
 Quero, ao cair da tarde,
 Entoar minhas tristíssimas cantigas!
 Por que me prendes? Solta-me, covarde!
 Deus me deu por gaiola a imensidade:
 Não me roubes a minha liberdade...
 Quero voar! voar!...”
 Estas cousas o pássaro diria,
 Se pudesse falar.
 E a tua alma, criança, tremeria,
 Vendo tanta aflição:
 E a tua mão, tremendo, lhe abria
 A porta da prisão.

(BILAC, 1930, p. 16)

Prosseguindo, chama-se atenção sobre a linguagem literária que se caracteriza pela conotação e pelo que as palavras representam indo além do conteúdo lógico, ultrapassa a simples representação mental nelas configurada para reproduzir o mundo objetivamente. Isso a diferencia da linguagem da ciência, que é objetiva. Por esse motivo, a realidade “rio” vai aparecer poeticamente através da visão de Bilac, de acordo com a subjetividade do artista que a focaliza. No poema “O rio”, o autor apresenta a visão pessoal e particular da realidade “rio” e a projeção dessa realidade personificando o rio, atribuindo-lhe qualidades humanas, como: rio generoso (v. 3), humilde (v. 5), e de alma generosa (v. 36), etc. Nos últimos versos há um apelo conformador, chamando atenção do leitor para que seja forte como o rio, que ame a vida e sirva ao Amor, da mesma forma que o rio. No entanto, se de forma democrática compartilham locutor e receptor (v. 51, 52), por outro lado, a presença do autoritarismo acontece ao pronunciar “devemos”, como aconselhando a ambos a terem uma postura servil, amorosa e forte como o rio. Isso revela que o rio é a projeção do estado de espírito do poeta, é

a conotação de seus desejos que a realidade rio se apresenta para ele. Sente-se a alma fervorosa do poeta nos versos a seguir:

Da mata no seio umbroso,
 No verde seio da serra,
 Nasce o rio generoso,
 Que é a providência da terra.
 Nasce humilde; e, pequenino,
 Foge ao sol abrasador;
 É um fio d'água, tão fino,
 Que desliza sem rumor.
 Entre as pedras se insinua,
 Ganha corpo, abre caminho,
 Já canta, já tumultua,
 Num alegre borburinho.
 Agora ao sol, que o prateia,
 Todo se entrega, a sorrir;
 Avança, as rochas ladeia,
 Some-se, torna a surgir.
 Recebe outras águas, desce
 As encostas de uma em uma,
 Engrossa as vagas, e cresce,
 Galga os penedos, e espuma.
 Agora, indômito e ousado,
 Transpõe furnas e grotões,
 Vence abismos, despenhado
 Em saltos e cachoeirões.
 E corre, galopa, cheio
 De força; de vaga em vaga,
 Chega ao vale, alarga o seio,
 Cava a terra, o campo alaga...
 Expande-se, abre-se, ingente,
 Por cem léguas, a cantar,
 Até que cai finalmente,
 No seio vasto do mar...
 Mas na triunfal majestade
 Dessa marcha vitoriosa,
 Quanto amor, quanta bondade
 Na sua alma generosa!
 A cada passo que dava
 O nobre rio, feliz
 Mais uma árvore criava,
 Dando vida a uma raiz.
 Quantas dádivas e quantas
 Esmolas pelos caminhos!
 Matava a sede das plantas
 E a sede dos passarinhos...
 Fonte de força e fartura,
 Foi bem, foi saúde e pão:
 Dava às cidades frescura,
 Fecundidade ao sertão...
 E um nobre exemplo sadio
 Nas suas águas se encerra;

Devemos ser como o rio,
 Que é a providência da terra:
 Bendito aquele que é forte,
 E desconhece o rancor,
 E, em vez de servir a morte,
 Ama a vida, e serve o Amor.
 (BILAC, 1930, p.106)

Com esses textos vale salientar a afirmação de Lajolo: “a literatura consumida na escola abandona, por princípio, qualquer aspiração à gratuidade e adquire feições de bem produzido, divulgado, distribuído e assimilado de forma moderna, capitalista e ideológica” (1982, p. 120). Acrescenta-se que o conjunto de textos por ora apresentado, embora não revele engajamento com o movimento ambientalista, já mostra o início de um processo através da exaltação da natureza e de seus elementos e a preocupação com as atitudes humanas de desrespeito a eles.

5.3.3 A poesia infantil brasileira: o educativo e o literário

Entre as décadas de 20 e 50 do século XX, houve tentativa de emancipar o gênero poético da produção didática. Contudo, até meados dos anos 60, a poesia infantil brasileira ainda se caracterizava por um grande conservadorismo e compromisso com a pedagogia vigente à época. Em função do forte vínculo com a escola, parece seguir um paradigma moral e cívico, aconselhando aos pequenos leitores o bom comportamento e o civismo. A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, pode-se dizer que a produção poética infantil aos poucos vai se distanciando do vínculo didático, para se aproximar dos valores estético-literários. Isso se deve ao fato de algumas áreas do conhecimento como a psicologia, a biologia, a psicanálise e a pedagogia passarem a viver uma nova fase com as novas ideias em torno da criança e sua aprendizagem, entendendo a infância de forma natural e universal. Tanto a ciência como a arte produziram artefatos específicos para o mundo da criança: vestuário, brinquedos, livros, etc. Dessa forma, a literatura, trabalhando de forma silenciosa, também foi responsável pela imagem da infância em circulação em sociedades como a nossa, mergulhando e fecundando o imaginário coletivo (LAJOLO, 2001). Sendo assim, os poetas, a partir de uma concepção contemporânea de poesia infantil, passam a priorizar o literário.

Depois de Bilac, surge em 1943, segundo a crítica, a primeira obra poética para o público infanto-juvenil: *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa – embora a autora costumasse dizer, nas entrevistas, que não escrevera os poemas pensando em faixa etária do público leitor (apud SERRA, 2009). Cabe acrescentar que, em 1941, essa poeta mineira mantinha

correspondência com Mário de Andrade, e entre as correspondências, o poeta modernista ressaltou sobre os poemas, o seguinte:

não sejam feitos para criança nem tampouco sejam versos interessados, os poemas coincidem, pelo ritmo, melodia e encantamento, com a imagem da infância, cheios de pureza, cristalinidade, alegria, melancolia leve, graça, leveza e sonho acordado. São poemas da plenitude da poeta, com concisão, densidade e estado poético que encantam a todo leitor de qualquer idade (apud SERRA, 2009, p. 1).

Embora privilegie o lirismo e utilize largamente a metáfora, ao trabalhar com a linguagem, já esboça o novo paradigma estético, sem romper com o cunho moralizante e cívico. As obras desses autores se diferenciam quanto à forma de publicação, pois a obra de Lisboa não ocorreu por editora de livros didáticos, nem apresenta prefácio recomendando sua leitura na escola. Sendo assim, o livro abre caminho para a poesia infantil livre de compromissos pedagógicos. De forma sutil e simbólica, o poema “Segredo”, abaixo, explora elementos fônicos, ressaltando uma nota de humor que, de maneira implícita, intui um tipo de segredo conhecido em todos os lugares. A relação de proximidade criança/natureza está presente em seus textos, como se pode observar no poema onde um elemento da natureza é personagem, representada na figura da andorinha:

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.

E o sino bem alto:
delém-dem
delém-dem
delém-dem
dem-dem!

Toda a cidade
ficou sabendo.
(LISBOA, 1996, p. 8)

A produção literária, com o passar do tempo, sai das mãos dos professores-autores, como Bilac, e a escola, por sua vez, não mais media o poema. Analisa Souza (2007) que é a infância que ensina o ser poeta. A utilização de recursos poéticos sonoros confere à busca do eu-lírico uma leveza própria e aproxima o texto de canções, como nos refrões cantados “Trá-lá-lá-lá-li/trá-lá-lá-lá” (v. 9, 10, 36), e de brincadeiras infantis, como: “Procuró daqui/procuro

de lá”, que sugere a brincadeira de esconde-esconde (v. 4, 5, 47, 48). Pode-se dizer que o eu-lírico, o poema e o menino brincam de se achar e se perder. Assim, nesse jogo, as dúvidas e incertezas são reveladas através das interrogações feitas a si mesmo a cada encontro com o possível menino poeta: “Mas onde andar/ que ainda não o vi?”, “Ai que esse menino/ será, não será? (SOUZA, 2007). Acrescenta-se, ainda, a ânsia de libertação das amarras pedagógicas na criação poética de Lisboa e, nessa busca de transformação, autoriza-se mais a perguntar do que a responder, como nesta indagação: “Ai! Que menino será/ não será?” (v. 30, 31). A seguir, pode-se perceber o menino poeta que dialoga com a beleza desenhada por Leonardo Gomes (1996), ilustrador que encanta o leitor por realizar uma leitura plástica da poesia de Henriqueta Lisboa, confirmando o significado da ilustração e da literatura. Quanto à presença da natureza no poema, é percebida de forma sutil a postura crítica revelada no momento em que o menino se sensibiliza e liberta o peixinho que tinha sido capturado (v. 21 a 28). Também o texto desarma um modo convencional de perceber o mundo e possibilita ao leitor descobrir outros aspectos. Ou seja, o narrador poeta se coloca na posição de aprendiz (v. 52 a 54) e quer aprender com o menino. Dessa maneira, o poeta oscila entre as formas tradicionais e a contemporânea, como se pode observar a seguir:



Ilustração: Leonardo Menna Barreto Gomes

A estrela num choro
o menino rindo.
Porém de repente
(menino tão lindo!)
subiu pelo morro,
tornou a pregá-la
com três pregos de ouro
nas saias da lua.

Ai! Que esse menino
será, não será?...
Procuro daqui
procuro de lá.

O menino poeta
quero ver de perto
quero ver de perto
para me ensinar
as bonitas cousas
do céu e do mar.

(LISBOA, 1996, p. 5-6)

A natureza aparece constantemente através de seus elementos próprios, nos poemas de Lisboa, e favorece o contato, mesmo que virtual, reaproximando o leitor com sua presença. Faz referência a animais e aves nos textos “Tico-Tico”, “Cavalinho de Pau”, “Corrente de Formiguinhas”, “Patinhos na Lagoa”, etc.; fenômenos da natureza em “Tempestade”; flora, em “Jardim”, “Pomar”, além de uma vasta variação de temas, encerrando a obra com o poema “Liberdade”, temática bem característica do momento de transformação vivenciado pela poeta. Sua poesia dialoga tanto com a tradição quanto com o contemporâneo. No poema “Liberdade” evidencia a conquista de libertação das amarras utilitaristas para incorporar as conquistas da poesia moderna. Esse poema reforça a declaração de Lisboa: “Poesia com destinatário não é de meu feitio”, em entrevistas, segundo Serra (2009, p. 1). Convém observar a temática tratada de forma bem abstrata, sem se preocupar com a concretude característica da estética literária infantil, no texto que segue:

Firma-se em cada construção
o alicerce da Liberdade

Fica na colina do centro
o Palácio da Liberdade

Abrem-se para os quatro cantos
as janelas da liberdade

Todos os caminhos circulam
em demanda da liberdade

Trêmulos arbustos se inclinam
diante da flor da Liberdade

Espáduas humanas sustentam
os mármore da Liberdade

Palpita em cada coração
o pássaro da Liberdade

Auréolas pairam sobre a cruz
na escalada da Liberdade
(LISBOA, 1996, p. 51).

O poeta Manuel Bandeira, embora tenha se dedicado mais à produção poética adulta, em 1940 publicou a obra *Poesias completas*, onde se encontra o poema “Pardalzinho”, já conhecido dos leitores de jornal, pois havia sido publicado em 1943, em Petrópolis (RJ). Naquela época o poeta dirigia um olhar crítico ao focalizar a problemática ecológica, mostrando-se sensível à forma inconsciente do ser humano ao se apropriar dos elementos da natureza como se fossem de sua posse. O diminutivo “pardalzinho” aproxima o texto do público infantil, porém como a temática é atual, o poema é muito utilizado tanto no meio infantil como no meio jovem e adulto, possibilitando uma reflexão sobre essa problemática. Embora o tema remeta o leitor ao texto de Bilac “O pássaro cativo” que trata, como vimos anteriormente, da questão da liberdade numa postura autoritária/conservadora, o poema de Bandeira não se esquia do que é desafiador na relação entre o sujeito e o mundo e suas palavras, em estado de poesia, não cumprem apenas a função de referir-se a algo, mas atraem atenção sobre si mesmas.

Dessa forma, como aponta Cademartori (2009), os aspectos materiais da língua poderão ser percebidos em experiências com a poesia desde a infância. Muitas são as feições conhecidas e uma delas é musicalidade despojada, fluida, que resulta da natureza intrínseca da emoção poética. A exemplo do ritmo poético dos versos livres, no final do verso 1, início do verso 2, ocorre um *enjambement* (encadeamento) que obedece o sentido do texto, só podendo fazer pausa no ponto final. As rimas são soltas. Essas são algumas das características da estética literária modernista. Também, o autor extrai poesia das coisas mais simples do cotidiano de forma terna e reflexiva. Ao sair para fora de si mesmo, descentraliza o olhar do leitor para essas coisas cotidianas, concretizando o lirismo libertador. Observe a seguir:

O pardalzinho nasceu
 Livre. Quebraram-lhe a asa.
 Sacha lhe deu uma casa, água, comida e carinhos.
 Foram cuidados em vão:
 A casa era uma prisão,
 O pardalzinho morreu.
 O corpo Sasha enterrou
 No jardim; a alma, essa voou
 Para o céu dos passarinhos!
 (BANDEIRA, 1982, p. 162)

No entanto, a obra de Sidónio Muralha *A televisão da bicharada* (1962), poeta português, radicado no Brasil, segundo Camargo (1999), efetivamente, é a primeira a redirecionar o olhar para o novo, uma vez que esse poeta brinca com as palavras com uma linguagem lúdica, sonora, humorística e rítmica. Essa maneira possibilita ao leitor perceber a renovação do uso das palavras e caracteriza o novo paradigma estético. Além do trabalho com a linguagem, há presença do ludismo sonoro e do humor, do ritmo, da música das palavras e da narração de cenas cômicas como o título sugere. Para atingir o público infantil e por ser amante da natureza, envolve constantemente os animais. Na atual edição, soma ilustração criativa, que está além de simples ornamento. Dentre as muitas funções da imagem (representativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, etc.) enfatiza sua própria configuração, chamando atenção para a linguagem visual. Destaca-se a função lúdica, pois inclui o humor como modalidade do jogo. Assim como a linguagem verbal, as funções da imagem se organizam hierarquicamente em relação a uma função dominante. Os significados denotativos se referem ao *que* a imagem representa, enquanto os significados conotativos se referem a associações sugeridas pela imagem, *de como* a imagem é representada, ou seja, há relevância da função estética.

A presença da ilustração entendida como uma imagem que acompanha um poema, no caso, tem sua função relacionada ao texto. Essa relação é entendida como *coerência intersemiótica*, entendida também como a relação de *coerência*, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto (CAMARGO, 1998). Com humor e otimismo, Muralha canta a beleza do reino animal de forma alegre, positiva e carinhosa e apresenta a bicharada através da presença de inúmeros animais. Pode-se observar a seguir:

Confusão

Atrás de um monte de feno
um burro
pequeno.
Passam as ovelhas
mas só ouvem um zurro
e só vêem as orelhas.

Umas orelhas
sem burro
– dizem as ovelhas –
é mais raro que um burro
sem orelhas.

Mas o zurro
do burro
faz tremer as orelhas.
São as orelhas
de um zurro
– pensam as ovelhas –
do zurro
de um burro
que só tem orelhas.



19

Figura 9. Poema “Confusão” (MURALHA, 1997, p. 19)

Ilustração: Cláudia Scatamacchia

Mesmo cantando a beleza do reino animal, o poeta, nos anos 1980, apresenta uma visão mais crítica ao dirigir o foco para a temática ecológica e, exemplifico com o poema “Pintassilgo”, presente na obra *O rouxinol e sua namorada*. Essa obra contém vinte e dois poemas, todos com nome de animal por título. Aparecem outros 26 nomes de animais no interior dos poemas. Isso pode ser observado a seguir:

O pintassilgo diz:
- nada me consola,
Eu não sou feliz
Nesta gaiola.

Do céu azul e da amplidão
Sinto muitas saudades.
Não quero esta solidão

Cada minuto e segundo.
Crianças, quebrem as grades
De todas as gaiolas do mundo.
(MURALHA, 1983, p. 24).

Nesse poema, fica o registro da preocupação ecológica do autor e o apelo às crianças para que transformem a calamidade provocada pela inconsciência dos seres humanos. No

final do texto (v. 9-10), a utilização da função apelativa da linguagem representa um apelo veemente à liberdade em geral. É, pois, uma forma de registrar o momento de transição para a emancipação da própria criação poética.

Segundo Leopoldo Scherner (1997), Sidónio Muralha aproxima a obra da criança, e perpassa por ela dois fatores importantes: apreensão e a esperança. A apreensão se deve ao fato de o autor antecipar em muitos anos sua preocupação com a questão ecológica e com a vida futura. Consegue antever o que se tornou a calamidade que hoje vivenciamos. Já a esperança é depositada nas crianças a quem dedica muito amor e por elas é amado. Conhecendo suas preferências, sua psicologia, os conteúdos e a linguagem, atinge seus objetivos. O recurso da assonância (v. 19 a 23; 43 a 47) é muito utilizado pelo poeta e muito presentes estão os elementos da natureza, como no poema “Dia de festa”:



Figura 10. Poema “Dia de festa” (MURALHA, p. 6-7)

Ilustração: Cláudia Scatamacchia

Percebe-se a mudança de foco, pois, primeiramente a natureza é apresentada de forma natural na relação com a criança. Mas na obra *A dança dos pica-paus*, publicada em 1ª edição em 1976, percebe-se no poema “A caminhada” que o poeta vai sutilmente agregando uma reflexão ecológica: “Nessa mata ninguém mata” (v. 1), ou seja, “que bom que em outras matas acontecesse o mesmo”, onde a vida seria tranquila como a vida representada nesse poema. Ao lidar com uma ludicidade verbal, sonora, musical, engraçada, na forma como vai juntando as palavras, na criação poética de Muralha, as palavras parecem se mover na página, semelhante a uma cantiga, assim como joga com os significados diferentes que uma mesma palavra possui (ABRAMOVICH, 2009). Isso pode ser observado no poema a seguir:

Nessa mata ninguém mata
A pata que vive ali,
Com duas patas de pata,
Pata acolá, pata aqui.

Pata que gosta de matas
Visita as matas vizinhas,
Com as suas duas patas
Seguidas de dez patinhas.

E cada patinha tem,
como a pata lá da mata,
duas patinhas também
que são patinhas de pata.
(MURALHA, 2000, p. 20)

Em prosseguimento, cabe ressaltar que Cecília Meireles e Vinicius de Moraes foram os dois poetas modernistas brasileiros que contribuíram para consolidar a nova estética contemporânea. Primeiramente, é importante destacar a contribuição de uma das principais vozes femininas para a evolução da poesia infantil: Cecília Meireles. Educadora, poeta e militante na área educacional, em 1951 publicou *Problemas da literatura infantil*, em que ressalta questões que envolvem esse tipo de produção e afirma que a literatura infantil é tudo o que escrevemos para a criança e que ela lê com *utilidade e prazer*. Nesse sentido, o gosto e a preferência do leitor infantil por esta ou aquela obra serve para delimitar o conceito de literatura infantil e para afirmar a qualidade do texto (MEIRELES, 1984). Como se percebe, a educadora demonstra respeito pela capacidade inteligível das crianças.

Como poeta, publicou primeiramente a obra *Giroflê, Giroflá* (1956), título que se refere ao refrão de uma antiga brincadeira. É uma prosa poética dirigida ao público jovem-adulto: “são memórias esparsas que funcionam como ponto de partida para a manifestação de impressões pessoais” (NÓBREGA, s/d, p. 6). Na década de 1960, publicou uma das obras poéticas mais conhecidas denominada *Ou isto, ou aquilo* (1964). Mesmo que algum conteúdo escolar esteja presente em sua poesia infantil, não subestima o leitor ao apresentar versos que lhe permitam aventurar com a palavra. Esse respeito pela inteligência da criança está presente no uso dos recursos poéticos que comprovam isso: musicalidade, versos regulares, combinação de diferentes metros, verso livre, aliteração, assonância e rima. Ao afirmar que “A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32), revela a importância da poesia que serve de alimento, de descoberta. Embora a autora estivesse à frente de seu tempo, sentia o quanto a escola não acompanhava suas ideias, pois os livros didáticos de 1962 revelavam ainda a presença de poemas de cunho pedagógico

e autoritário, como se vê no excerto do poema “Canto do trabalho”, de Ana Amélia Mendonça: “Trabalho é Glória. Quem trabalha / Vive feliz, sereno e são. / No ferro em brasa o homem que malha / Busca a beleza e a perfeição”. De cunho conformista, induz o leitor a não ser preguiçoso e amar o trabalho.

Nesse sentido, Cecília apelava por uma crítica que se voltasse à seleção criteriosa de livros dirigidos às crianças, onde os leitores infantis pudessem ir descobrindo, pela própria natureza intuitiva, as lacunas misteriosas que os levam a imaginar e sonhar. Ela afirma: “A Crítica [...] deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros [...] deixando sempre uma margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade de sua intuição” (MEIRELES, 1984, p. 32).

Sua obra *Ou isto ou aquilo* é considerada, na história do gênero literatura infantil, a que rompe com uma tradição ligada à produção de poemas que contêm conselhos, ensinamentos, orientados por uma pedagogia com valores tradicionais, predominantes até a década de 1960. Às suas obras infantis é creditado o abandono do tom persuasivo do eu- lírico adulto para educar a criança de forma doutrinária. Essas obras se destacam pela forma de lidar com a linguagem, pela concretude da sonoridade e do movimento da palavra, pela exploração do lirismo que dialoga com as perplexidades e com os impasses do ser humano. Também, segundo Ferreira (2009), lhes é atribuído o uso do tom de cumplicidade na anticonvencionalidade da linguagem, no modo de ver o mundo; na fragilidade entre sonho e realidade, certezas e hesitações, instabilidades e rigidez, seriedade e humor.

No poema “Bolhas”, constata-se a presença das múltiplas faces da bolha: a bolha criada pela natureza; a produzida pela cultura; a resultante do trabalho duro e aquela cuja única finalidade é o lazer:

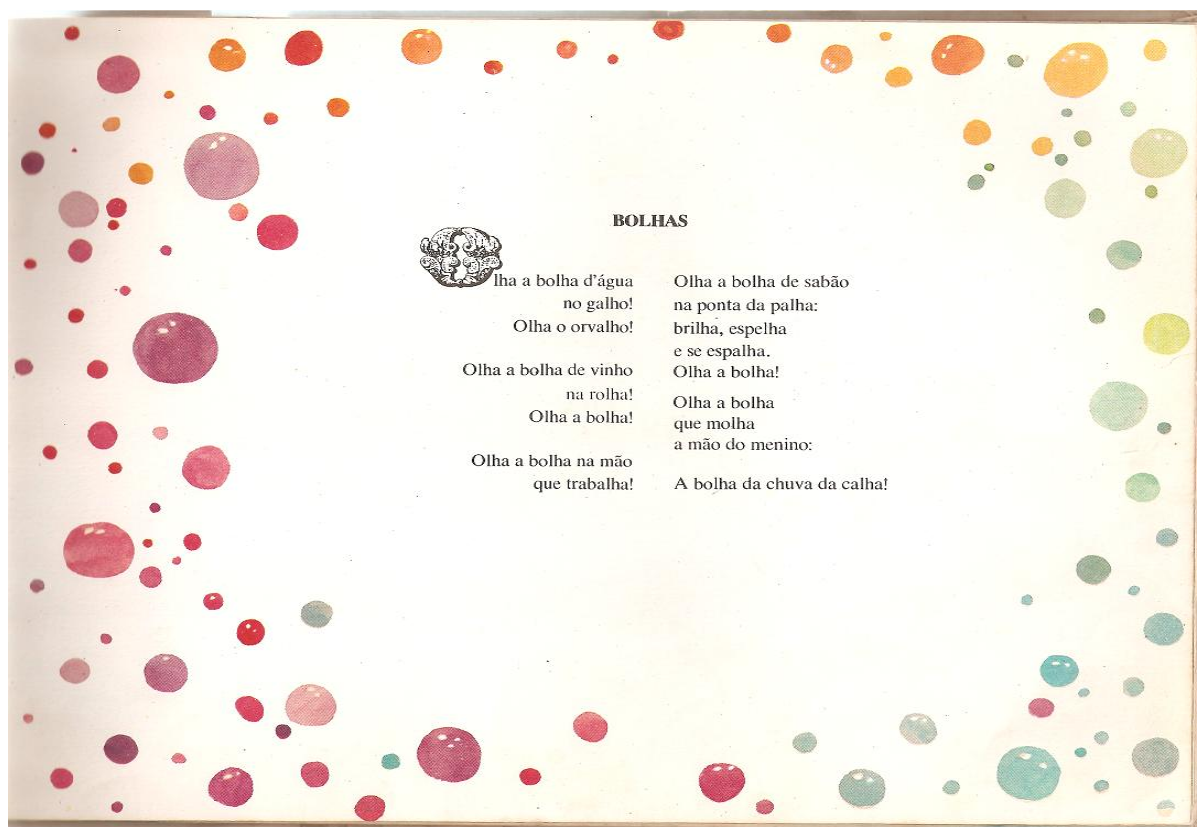


Figura 11. Poema “Bolhas” (MEIRELES, 1997, p. 67)

Ilustração: Eleonora Affonso

De acordo com o pensamento de Mello (2003), a vida é representada com seus momentos de dor e alegria tão efêmeros quanto à duração de uma bolha. O uso da linguagem imperativa – *Olha a bolha!* – instiga o leitor a olhar as diferentes maneiras como a realidade se apresenta e possibilita a associação da bolha com o planeta Terra, como metáfora do mundo.

A leitura possível do texto literário possibilita afirmar que os poemas infantis de Cecília Meireles permitem diferentes níveis de leitura, não se restringindo à leitura infantil. Sua insatisfação com os limites e o desejo de plenitude é refletida no poema “Ou isto ou aquilo” que dá título ao livro de poesia infantil já mencionado. No texto, evidenciam-se as hesitações, as incertezas, características que combatem o cunho didático e pedagógico:

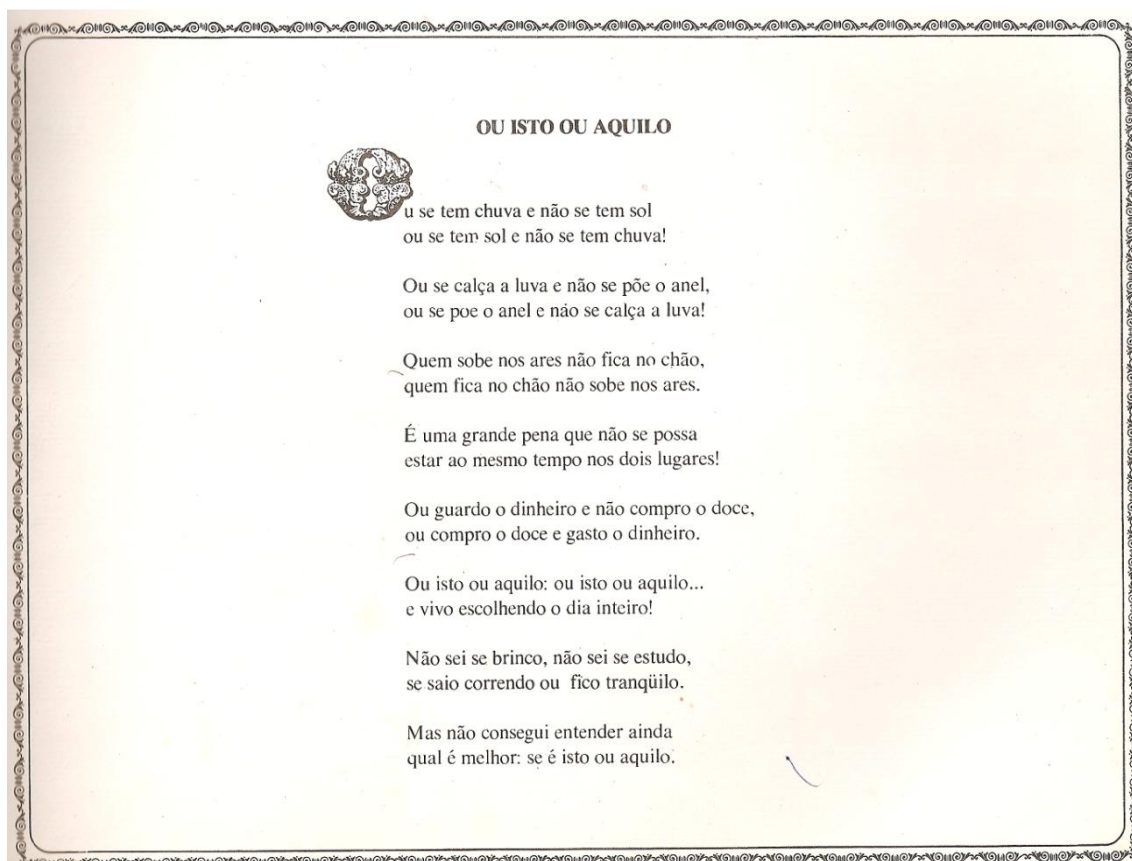


Figura 12. Poema “Ou isto ou aquilo” (MEIRELES, 1977, p. 57)

Ilustração: Eleonora Affonso

A natureza lúdica, prazerosa, imaginativa, que tem como alvo as crianças, é abordada com veemência. Ao apelar para o *nonsense*, induz o leitor para um mundo onde a criação, a percepção e a imaginação lhes são propostos. Pode-se observar no poema “O menino azul”:

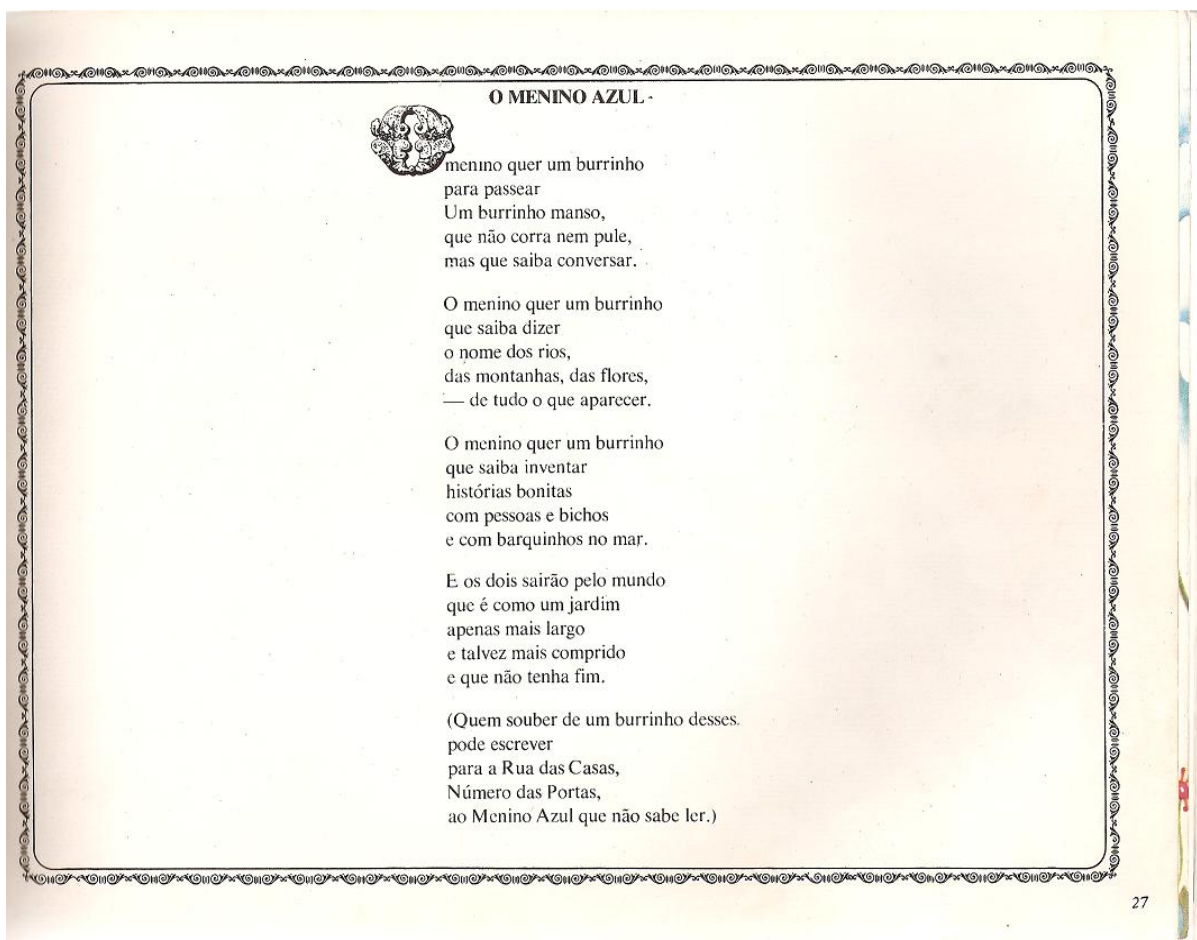


Figura 13. Poema “O menino azul” (MEIRELES, 1977, p. 27)

Ilustração: Eleonora Affonso

Essa ideia lúdica conduz o receptor a descobertas a respeito da vida e de si mesmo, além de ampliar a visão de seu mundo. O desejo de aproximação da criança com os elementos da natureza e de desbravar é próprio do infante que tem ânsia de descoberta. O substantivo “menino” que aparece no título representa a infância intelectual, o analfabetismo, aliados ao

desejo natural do ser humano para o conhecimento; o adjetivo “azul” que está no título sugere o infinito (céu, mar), associado à imaginação que não tem limites. Nas três primeiras estrofes, o eu lírico expressa, de forma simbólica, o desejo infantil de “querer um burrinho” que seja companheiro e dialogue (1ª estrofe), que tenha conhecimento (2ª estrofe), que seja criativo (3ª estrofe). Com isso, percebe-se o rompimento do sentido depreciativo “burrinho” dirigido a quem tem com pouco conhecimento, ou que não frequenta a escola, para representar a leitura/o livro que satisfazem a curiosidade, a escola/o conhecimento que saciam a sede do saber. A ideia de realização dos desejos humanos de forma infinita, de solução para a problemática do não-alfabetismo se presentifica nos versos 15 a 20. Na última estrofe, o apelo ao *nonsense* (v. 21 a 23) é revelado pelo endereço inexistente, pelo Menino Azul que não sabe ler, que não possui nome próprio. É um recurso utilizado para fazer referência a todas as crianças que não têm acesso à educação formal e ao livro. Verifica-se, portanto, que o texto substitui os propósitos didático-pedagógicos, evidenciando a qualidade estética por alguns fatores que foram apontados.

No poema “Leilão de jardim” abaixo, ocorre interação de elementos da natureza e o eu-lírico que provoca o receptor a compartilhar com ele, se adquirir o que está sendo leiloadado:

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?
 Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?
 Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?
 (Este é o meu leilão.)



Figura 14. Poema “Leilão de jardim” (MEIRELES, 1977, p. 40-41)

Ilustração: Eleonora Affonso

É importante ressaltar que o poema é uma obra em verso com características poéticas e destaca-se pelo modo como se dispõe na página. No texto acima, as múltiplas interrogações presentes nos versos chama a atenção do leitor, causando certo estranhamento e a poesia ao apresentar uma linguagem humana com fins estéticos, aguça a sensibilidade e deixa fluir a imaginação. A ilustração, por sua vez, também não é vista como adorno, mas como possibilidade de múltiplas leituras. “Quem me compra um jardim/com flores?” (v. 1) – assim inicia o leilão, entendido denotativamente como um tipo de interação oral que permite a oferta de produtos e serviços para venda. O eu-lírico, ao mesmo tempo em que faz a oferta dos produtos, se inclui como comprador ao fazer o apelo para a aquisição de variados elementos da natureza. A posse desses elementos vai além da simples aquisição dos mesmos, chamando o leitor para que se interesse em adquirir esses produtos como garantia de permanência dos mesmos na natureza. A provocação presente no texto oportuniza o despertar de atitudes conscientes de manutenção e preservação de diferentes espécies.

Também, na década de 1960, Mário Quintana, um dos precursores da narrativa poética infantil, publicou *Pé de pilão* (1968). Segundo Marchi (2000), foi o único gaúcho que se dedicou a publicar textos em versos para o público infantil no terceiro período de obras infanto-juvenis, entre 1959 e 1990. Seu texto inovou a estrutura da narrativa ao romper com as normas tradicionais de início, meio e fim. Inicia o poema narrativo pelos acontecimentos que correspondem ao meio da história e, em outro momento, retoma o que corresponde ao início. Além dessa inovação, apresenta à criança outros recursos que caracterizam uma forma literária diferente ao utilizar a rima interna e externa com liberdade e ritmo, associando ideias e sons. Afirma Marchi:

O leitor ao qual o poeta se dirigiu está representado por uma criança brincalhona e crítica que, apesar de sua condição ainda desigual em relação ao adulto, encontra na poesia um veículo em que as normas da sociedade possam ser questionadas, com irreverência, com prazer, sem idealização [...] apontando para as possibilidades criadoras da palavra e para os relacionamentos transformadores entre os elementos da realidade que dela decorrem (MARCHI, 2000, p. 152).

Outros dados, ainda, revelam que Quintana respeita a poética própria da criança, pois *Pé de pilão* apresenta elementos fantásticos, imprevisíveis, com imagens significativas e repleto de transformações que despertam curiosidade e aguçam o imaginário do leitor, dando início ao processo de valorização do aspecto lúdico que leva o receptor a se divertir:

O pato ganhou sapato,
Foi logo tirar retrato.

O macaco retratista
Era mesmo um grande artista.

Disse ao pato: “Não se mexa
Para depois não ter queixa”.

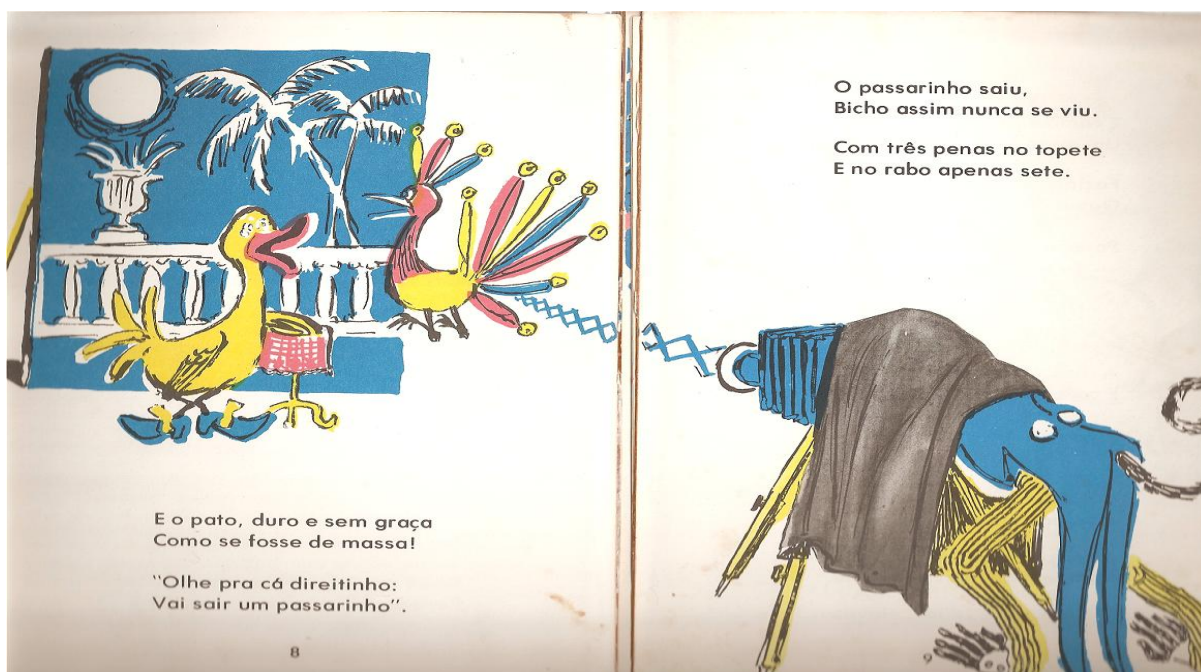


Figura 15. Poema “Pé de pilão” (QUINTANA, 1976, p. 7, 8-9)

Ilustrações: Edgar Koetz

Ao longo do poema narrativo, o autor emprega muitas palavras incomuns que causam estranheza e dão ao texto um tom jocoso: “Depois, Matias, unido/Ao macaco *desgranido*” (p. 24); “E segue a turma *encordoada*,/Erguendo a poeira da estrada” (p. 25); “Essa cobra amaldiçoada,/Em um galho *encoscorada*” (p. 27); “Nos braços mostra o menino/*Rechonchudo* e pequenino” (p. 32). Dessa forma, a valorização do caráter lúdico da linguagem impulsionou a expansão da poesia dirigida à criança, ao introduzir nos versos e nas estrofes, a perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira. Para Coelho,

Quintana funde, nesse fluxo poético, reminiscências de velhas estórias; ocorrências do dia-a-dia infantil, tropelias de animais; feitiçarias e milagres de N. Senhora [...] tudo isso conjugado habilmente numa corrente sonora e rítmica que tem tudo para atrair e encantar as crianças como um jogo divertido e variado [...] e a levá-las a brincar também com as palavras e imagens que dela resultam [...] (1983, p. 671).

Quanto à ilustração, a versão de Edgar Hoetz focaliza as imagens poéticas em alguns pontos que considera importantes e seu traço remete à gravura. Utiliza poucas cores, privilegiando preto e branco como forma de um vazio a ser preenchido pelo imaginário do leitor (BENJAMIN, 1996). Isso pode ser observado na figura a seguir:



Figura 16. Poema “Pé de pilão” (QUINTANA, 1976, p. 15)

Ilustração: Edgar Koetz

Segundo Benjamin,

A gravura em branco e preto, a reprodução sóbria e prosaica, levam-na a sair de si. A imperiosa exigência de descrever contida nessas imagens estimula na criança a palavra. [...] Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança (BENJAMIN, 1996, p. 241-242).

Como se pode ver, as páginas do livro são brancas contrapondo ao texto em preto. O texto aparece tanto quanto a ilustração devido à fonte utilizada e aos fragmentos do poema escolhidos para aparecer em cada página. A presença da vinheta destaca a ilustração e é uma marca de referência à leitura. Essa ilustração sugere mais que representa, abrindo espaço ao imaginário do leitor (LAIDENS, 2003).

No poema “Noturno arrabaleiro”, percebe-se a inter-relação de tudo, ou seja, ao desconstruir o construído, o poeta mostra a possibilidade de desmontar a lógica de causa e efeito. O ser humano percebe a presença de “grilos” se o grito estridente do bicho chegar a seus ouvidos. Metaforicamente, acontece com as preocupações. Então, o poeta, relacionando natureza humana/não-humana, mostra que para tudo há solução e que há sempre esperança.

Os grilos...os grilos... Meu Deus, se a gente
Pudesse
Puxar
Por
Uma
Perna
Um
Só
Grilo,
Se desfiariam todas as estrelas!
(QUINTANA, 1983, p. 32)

No ato de leitura literária compartilhada, o ler e reler o poema permite ao leitor se sentir muito sensibilizado pela imagem de puxar um grilo por uma perna e se desafiarem todas as estrelas. O clima noturno representado pelos grilos e céu estrelado dá a noção de como tudo está interligado, o ritmo perfeito entre pausas, versos de uma, duas palavras, até o verso final que desfia, fazem parte da criação poética lúdica e prazerosa de Quintana. Vale, ainda, acrescentar um dos momentos poéticos desse autor que, ao revelar o grau intenso de sensibilidade, atinge a sensibilidade do leitor de qualquer idade, no “Jardim interior”:

Todos os jardins deviam ser fechados
Com altos muros de um cinza muito pálido
Onde uma fonte
Pudesse cantar
Sozinha
Entre o vermelho dos cravos.
O que mata um jardim não é mesmo
Alguma ausência,
nem mesmo o abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio
De quem por ele passa indiferente.
(QUINTANA, 2005, p. 31)

No ano de 1965, Libério Neves, poeta goiano, publicou o livro *Pedra solidão*, no qual se encontra o poema “Pássaro em vertical” que, segundo o autor (2010), foi escrito para a criança, para o homem, para o velho. Adiantado para seu tempo, quando da criação do

referido texto, além do compromisso estético com o concretismo, havia um compromisso ambiental. Traduz sua preocupação com a flora, a fauna, a água, alvo do descompromisso presente na ambição, no consumo inconsciente e na ignorância já assinalados naquela época. Esse texto foi selecionado para o livro *Poesia fora da estante* (1995) pelo grupo de pesquisas literárias da PUCRS como infanto-juvenil. Seu percurso na literatura infanto-juvenil realmente teve início nos anos de 1980 e há várias obras que tratam de questões relacionadas à natureza. Dirige o foco temático para o ecológico, revelando uma postura crítica, pois denuncia a inconsequente atitude humana na criação poética “Pássaro em vertical”, abaixo, exatamente por sua importante representação no início do movimento ambientalista brasileiro.

Cantava o pássaro e voava
cantava para lá
voava para cá
voava o pássaro e cantava
de
repente
um
tiro
seco
penas fofas
leves plumas
mole espuma

e um risco
surdo
n
o
r
t
e
—

s
u
l
(NEVES, 1995, p. 34)

Ainda, de acordo com Neves (2010), “seu conteúdo, quer pela forma, pelo texto, ou pelo que o mesmo venha a sugerir, talvez possa atingir cada um em suas possibilidades de interpretação e imaginação. Escrevo a partir do menino que fui e do homem que permaneço sendo”. Realmente, “Pássaro em vertical” está presente em livro-texto, em provas de concurso, em antologia, porque tanto o conteúdo como a forma chamam atenção pela disposição das palavras nos versos indicando movimento horizontal alegre do pássaro em seu

voo livre e a transformação para movimento vertical, quando recebe o tiro. Também, pela temática que oportuniza ao leitor uma profunda reflexão sobre a depredação da natureza.

Na poesia infantil brasileira, nesta época (anos 1960), as crianças e os animais são tipos predominantes, o que revela a proximidade natural entre ambos. Os animais, ao imitarem as atitudes humanas, divertem o receptor tornando a leitura prazerosa. As brincadeiras, as imagens, os brinquedos são levados em conta pelos poetas no processo criativo, assim como pensar a importância da atividade da leitura somada ao jogo, uma atividade que caracteriza a criança, é pensar na relação que pode se estabelecer entre o ato lúdico e a iniciação literária, particularmente a experiência com a poesia. O desenvolvimento da criança, ao ingressar na etapa de escolarização, é considerado apenas como intelectual, representado pelas mudanças de estágio, havendo o retraimento do ludismo. A ideia já abordada anteriormente é reforçada aqui, entendendo que, para não haver desequilíbrio, são necessárias atividades que substituam o jogo, considerado uma forma peculiar de exploração do mundo pela fantasia e forma de informação intelectual sobre o mundo. Coloca Magalhães (1982) que a poesia infantil na escola é uma maneira de dar continuidade às experiências iniciadas pela criança e, muitas vezes, desprezadas no processo de aprendizagem.

Como se vê, a produção literária infantil brasileira, a partir da metade do século XX, reflete as novas ideias em torno da criança, da aquisição da linguagem, da importância do imaginário e do ludismo para o seu desenvolvimento integral e da socialização infantil, fatos que se comprovam através das mudanças ocorridas durante esse século, nas leis educacionais e nos vários documentos difundidos pelo Ministério da Educação no universo educacional (COELHO, 1991). Muitas teorias abrem caminho para uma nova compreensão da criança e têm a colaboração de Montessori, Piaget, Vygotsky, Bachelard e Huizinga, este, especialmente, no que se refere à relação entre o jogo e a poesia: “Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão” (HUIZINGA, 1971, p. 143).

No final da década de 60 e início da década de 70, num segmento de vanguarda, os artistas iniciaram um movimento de intervenção da natureza, chamando atenção para a importância e necessidade da sua preservação. É sabido que os processos de formação de uma consciência ecológica passam pela história do movimento ecológico e que a tomada de consciência do problema ambiental tem a ver com a legitimidade dos movimentos ecologistas. Estes movimentos conquistam adeptos para um núcleo de crenças e valores e apontam para

um “jeito ecológico de ser”, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo, de pensar a si mesmo e pensar as relações com os outros neste mundo (CARVALHO, 2004).

Conforme esse pensamento, o ser ecológico se constrói na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Justifica-se a arte literária como discurso artístico que faz o mesmo percurso no processo de reflexão, produz conhecimento que revela esse mundo e constrói um mundo no discurso. A relação estabelecida entre a arte e a sociedade é intensa, porém o universo construído pela arte é autônomo, independente da relação com o mundo concreto. Um discurso artístico se caracteriza pela busca de autonomia em relação ao universo referencial, ao se construir sobre si mesmo, sendo um modo de representação cujo sentido está dentro dele, no âmbito dele. Por isso é autorreferencial. A arte literária tem a capacidade de dialogar através dos tempos, possibilitando múltiplas leituras e os significados variam conforme a época, como se pode constatar. Sendo assim, no curso da história, a arte literária sempre investiu na sua natureza, produzindo um tipo de conhecimento, uma forma de dialogar com o mundo. Então, o discurso artístico, ao centrar-se nele próprio, preserva a autonomia, oportuniza reflexão/ação/transformação, não se restringindo ao sentido pedagógico.

Na década de 1970, no Brasil, a indústria editorial se consolida, a rede escolar se amplia dando condições propícias à efetivação de um mercado consumidor de obras escolares. Mas, devido à baixa renda do povo brasileiro para o acesso ao consumo de livros, coube, então, ao Estado intervencionista se encarregar de adquirir grandes quantidades de livros didáticos que foram distribuídos por todo o país. Com isso, o hábito de leitura se intensificou e o público consumidor começou a demandar mais e melhores livros infantis. Com essas condições, escrever para crianças tornou-se um bom negócio e muitos escritores se dedicaram a ele. Nessa década, no Brasil, novas teorias pedagógicas centradas em novas metodologias contribuíram para renovar e tornar o ensino mais atraente. Consequentemente, a literatura segue o mesmo curso, e a qualidade se sobrepõe à quantidade, parecendo estar o princípio do exercício literário centrado no respeito à criança como um público exigente e de bom gosto. Os autores investiram no apuro da forma, priorizaram o lúdico, diminuindo assim a distância entre o autor adulto e o leitor criança. A exemplo disso, o poeta Vinicius de Moraes publica o livro infantil *Arca de Noé* (1974) e seus poemas se popularizaram ao ganharem uma versão musical, além de reproduzidos em livros didáticos, tornando-se mais conhecidos das crianças. A linguagem poética e seu contexto simbólico podem ser pressentidos, uma vez que representam algo mais que seu significado imediato e óbvio. Segundo Paixão, “na linguagem poética, isto ocorre com extrema frequência, ou quase sempre, pois a intenção fundamental da poesia é exatamente transmitir esse algo mais que ultrapassa o racional e o consciente” (1983,

p. 34). No poema “A casa”, na verdade uma canção com letra e música, o poeta transforma o conhecido em estranho, ou vice-versa, e se coloca no mesmo nível da criança ao jogar como se fosse criança com as ideias aparentemente absurdas. A noção de casa é desconstruída verso a verso e, através de ausências, constrói algo muito engraçado:

Era uma casa
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela não
 Porque na casa
 Não tinha chão
 Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque na casa
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali
 Mas era feita
 Com muito esmero
 Na Rua dos Bobos
 Número Zero.
 (MORAES, 1974, p. 74)

O mundo da fantasia e da imaginação do “Era uma vez...” está presente na forma verbal “Era” que revela o não-compromisso com o real. A casa é surrealista, estranha, inventada. Evidencia-se o paradigma lúdico, uma vez que o texto desperta o prazer pelo humor e pelo jogo, além de provocar a participação corporal através dos gestos ou dança. Ao falar de algo inexistente, o poeta provoca estranhamento no leitor e o desejo de resolver o enigma adivinhando que casa é essa. Portanto, essa produção ao apresentar vínculos com o oral, com a voz e com a música, também apresenta uma riqueza de recursos estéticos que oportunizam uma leitura prazerosa, tanto pela sonoridade, como pelo lúdico, enigmático e humorístico. Isso faz com que o caráter pedagógico ou doutrinário seja substituído pelo contato livre, sem barreiras, entre a criança/natureza/poeta.

No poema “O girassol”, Moraes apresenta um jogo com as rimas que o torna alegre e divertido, além de brincar com a sonoridade das palavras, utilizando-as de forma a transmitir alegria, ritmo e movimento. O nome da flor – girassol – é um substantivo composto do verbo girar mais o substantivo sol. O significado do nome da flor é atribuído à capacidade de adaptação e possuir uma instigante rotação em direção ao sol. Muitos recursos são usados na

criação poética com a finalidade de despertar o interesse do pequeno leitor: as rimas bem simples, palavras do cotidiano infantil, um ritmo que apresente certa musicalidade ao texto, repetição, além da brevidade aliada ao potencial simbólico apresentado, transformando a poesia atraente e lúdica, como se pode observar no poema a seguir:

Sempre que o sol
 Pinta de anil
 Todo o céu
 O girassol
 Fica um gentil
 Carrossel.
 O girassol é o carrossel das abelhas.
 Pretas e vermelhas
 Ali ficam elas
 Brincando, fedelhas
 Nas pétalas amarelas.

– Vamos brincar de carrossel, pessoal?
 – “Roda, roda, carrossel

Roda, roda, rodador
 Vai rodando, dando mel
 Vai rodando, dando flor”.

– Marimbondo não pode ir que é bicho mau!

– Besouro é muito pesado!
 – Borboleta tem que fingir de borboleta na entrada!

– Dona Cigarra fica tocando seu realejo!
 – “Roda, roda, carrossel
 Gira, gira, girassol
 Redondinho como o céu
 Marelinho como o sol”.

E o girassol vai girando dia afora...

O girassol é o carrossel das abelhas
 (MORAES, 1974, p. 24)

Esse poema é rico em imagens que personificam “o sol/ Pinta de anil” (v. 1-2) e metaforizam “O girassol/ fica um gentil/ Carrossel” (v. 4, 5, 6), dando encanto e magia ao texto. O girassol é apresentado como uma flor transformada em um “gentil carrossel” e torna-se um brinquedo das abelhas “Pretas e vermelhas” (v. 8). O ritmo é uma das marcas essenciais da poesia e se dá pelo movimento das abelhas que brincam “nas pétalas amarelas” (v. 11), pelo rodar do carrossel – “gira, gira, girassol” (v. 23) –, pela cantiga que se ouve – “Roda,

roda, carrossel/ Roda roda, rodador/ Vai rodando, dando mel/ Vai rodando, dando flor” (v. 13 a 16), enfim, pela cadência do poema. Nesses versos são utilizados recursos estéticos como: a aliteração do fonema vibrante velar /R/, as repetições verbais, os paralelismos sintáticos, as rimas cruzadas e o eco em “rodando, dando”, responsáveis por produzir a sensação do girar do carrossel. Ainda, o eu lírico dá voz às abelhas (v. 12, 17, 18, 19-20, 21) e elas tomam inteira posse do brinquedo a tal ponto de impor quem pode ou não brincar nele. Pode-se dizer, então, que essa poesia educa a sensibilidade ao despertar sensações e sentidos como: sentir o girar do girassol, o calor do sol, o voar das abelhas, a beleza da flor, etc. Assim, é possível o texto poético contribuir para a aproximação do ser humano/ser humano e ser humano/natureza.

Vale a pena perceber o tom jocoso e brincante presente no poema “O pinguim” e a relação natural do diálogo sem resposta:



Figura 17. Poema “O pinguim” (MORAES, 1974, p. 31)

Ilustração: Marie Louise Nery

Nesse poema as rimas – recurso poético - são utilizadas de forma gostosa tanto para quem o lê como para quem o ouve, pois são bem escolhidas e bem trabalhadas (ABRAMOVICH, 2009). Vinicius escolhe um tipo de versificação, promovendo a ruptura do

padrão tradicional, apresentado as rimas de forma inovadora nos versos: 1, 2; 6; 3, 4, 5; 9, 12; 10, 11, deixando sem rimar os versos 7, 8 . Pode-se observar a inovação da estética literária pela forma lúdica, dialógica e bem humorada na sua produção poética em geral. Afirmam Ando e Silva:

Ao contrário da obra bilaquiana, caracterizada pelo adestramento social, a lírica de Vinicius explora toda a potencialidade da palavra e, na ausência de doutrinação, o poeta torna-se cúmplice da criança, isto é, a situação de assimetria se desfaz e o universo infantil é respeitado pela nivelção entre o autor-adulto e o leitor-criança (2004, p. 46).

Pelos textos apresentados acima, pode-se detectar que, a partir da concepção contemporânea de poesia infantil que prioriza o literário em detrimento da educação moral, a mudança representada nos textos poéticos é provocativa e vem auxiliar o sistema escolar na passagem da escola a atuar de forma menos autoritária. Na literatura infantil desaparecem os temas patrióticos e diminuem os temas de intenção pedagógica. Conforme Zilberman,

A valorização do lúdico da linguagem propiciou a expansão da poesia endereçada à infância, a partir dos anos 80. Introduzindo nos versos e nas estrofes, a perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira, o gênero poético pode se livrar dos problemas que experimentou principalmente na primeira metade do século XX (2005, p. 129).

Na poesia infantil contemporânea, o modo de ver o mundo adotado se aproxima mais do mundo da criança e a incorporação das técnicas vanguardistas contribui para isso. Da década de 1980 para cá, o número crescente de escritores que se dedicam à produção de poemas infantis é considerável. Destacam-se os textos que contemplam o caráter estético e lúdico e tornam a sua leitura fonte de prazer estético, marcando a singularidade da poesia infantil brasileira. Nessa década a temática ambiental e ecológica começa a aparecer com mais frequência nos poemas infantis, e na década de 1990 essa temática aparece com mais força.

Como se vê, os textos estimulam a criatividade e os efeitos ganham especial relevo ao se tratar de um público diferenciado como o composto por crianças: ritmo poético, métrica, a rima, etc. Além desses elementos relativos à técnica, cabe salientar a atenção, no trabalho de criação literária, aos aspectos linguísticos do texto que, de forma criativa, procura interferir no universo linguístico da criança. A produção dos anos 1980, alegre e bem-humorada, é representada por autores como Elias José, Sérgio Capparelli, Maria Dinorah, Roseana Murray,

José Paulo Paes, Dilan Camargo, entre outros, onde aparece nitidamente a preferência pelo humor que configura o paradigma lúdico.

A exemplo disso, inicia-se pelo poeta Elias José que, ao descrever a flor *hortênsia*, vale-se de rimas que flutuam sem esforço algum e da imagem – flor gorda – para mostrar de forma diferente a obesidade (ABRAMOVICH, 2009). Isso pode ser observado no poema “Hortênsia” a seguir:

Hortênsia, hortênsia,
 flor rainha
 da paciência.
 Olhando pra ela,
 sempre tão bela,
 dá esperança.
 Mas não lhe diga,
 - a não ser por intriga, -
 que ela precisa
 de uma balança.

Hortênsia, hortênsia,
 tão sorridente,
 toda gordura,
 engorda a gente, só de ternura.



Figura 18. Poema “Hortênsia” (ELIAS JOSÉ, 1982, p. 18)

Ilustração: Marcelo Cipis e Milton Cipis

A sonoridade é apresentada de forma bela e construída através da presença das rimas entre as palavras terminadas em “ênsia/ência” (hortênsia/ paciência), “ela” (ela/ bela), “iga” (diga/ intriga), “ura” (gordura/ ternura). Como se pode sentir, o eu-lírico assume a brincadeira com a linguagem, jogando de forma original. Revela um humor leve e adequado ao público infantil, e o olhar sensível à questão da obesidade, ao mesmo tempo, provocativo, quando compara um ser humano obeso com a flor hortênsia, estabelecendo uma relação de

similaridade entre ambos. Com essa forma criativa, o poeta provoca no leitor, também, o desejo de procurar conhecer mais de perto esse elemento da natureza.

Outro representante da produção poética nessa fase é Caparelli. Para ele, a poesia infantil apresenta duas vertentes: de um lado, uma vertente tradicional caracterizada pela apropriação, estilização e paródia de formas e motivos da tradição oral (Camargo, 1999). O poema “Fiandeira” é um exemplo disso:

- Fiandeira, por que fias?
 - Fio fios contra o frio.
 - Fiandeira, para quem fias?
 - Fio fios pros meus filhos.
 - Fiandeira, com que fias?
 - Com fieiras de três fios.
- (CAPARELLI, 1997, p. 39)

Nesse poema, o autor utilizou como recurso poético a aliteração, ou seja, a repetição de um mesmo som para produzir sentido. Pode representar o imaginário do tecer poético de Caparelli através dos fios-palavras manipulados sob o dom da técnica. Do outro lado, uma vertente experimental, em que utiliza recursos típicos da poesia concreta, a exemplo do poema “Jacaré letrado”, composto apenas pela palavra jacaré e partes dela, repetida muitas vezes, em linha diagonal, conformando a silhueta de um jacaré. O título é colocado ironicamente, pois “letrado” não significa culto, mas formado de letras (CAMARGO, 1999).

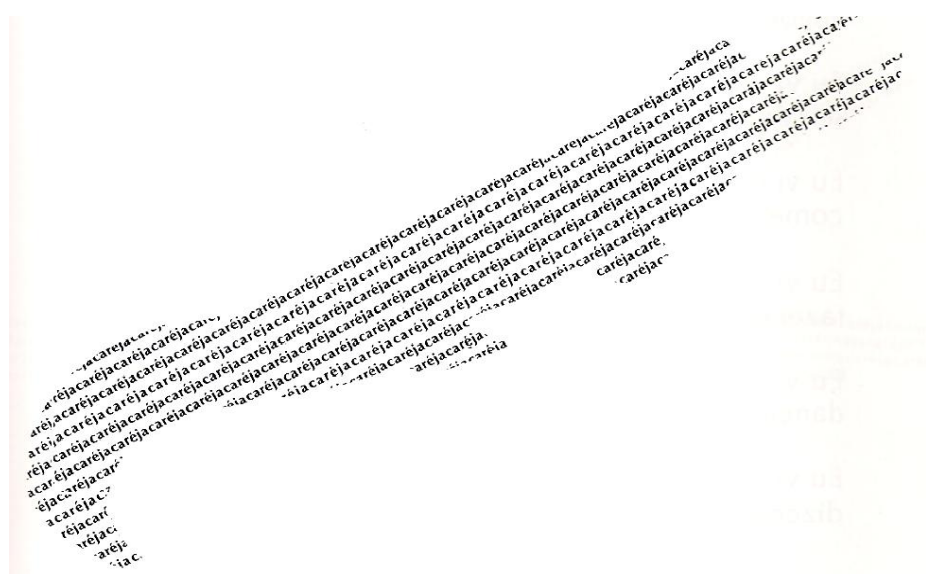


Figura 19. Poema “Jacaré letrado” (CAPARELLI, 1997, p. 63)

Ilustração: Gelson Radaelli

Observa-se que o poeta se utiliza de um elemento da natureza nesse poema e, por sua forma, causa estranhamento ao leitor desafiando sua capacidade de apreensão do literário. Materializado nas palavras, o texto desperta o prazer da leitura. A intrigante figura formada por letrinhas miúdas sustenta o poema, sensibilizando o leitor pelo encanto, surpresa e satisfação, sem amedrontá-lo com esse elemento da natureza tão temido por todos. Com isso, esse leitor se torna capaz de se emocionar pelo que vê, pelo que ouve e pelo que lê e aproxima-se do sentir poético, descobrindo a beleza das palavras e das construções metafóricas, do sentir para além da fruição.

Vale acrescentar o poema concretista “A primavera endoideceu”, de Caparelli, representado na figura de uma flor, e em cada pétala repete: “bem me quer, mal me quer”. Resgatando a brincadeira conhecida popularmente, estabelece relação com o sentimento que toma conta do eu-lírico; no centro da flor, a onomatopéia “zum zum” representa o zumbido da abelha que pode estar para a doidice da estação ventosa e para o envolvimento sentimental do eu-lírico. Também sugere uma reflexão sobre o aquecimento global e a modificação das estações decorrente disso. Consequentemente, a mudança do clima, ao influir nas estações do ano, endoidece a primavera. No caule está a revelação: “Nos meus olhos zumbiam mil abelhas/ e me fitavas detrás da cerca dos cílios”. Este poema teve sua 1ª edição em 1989.

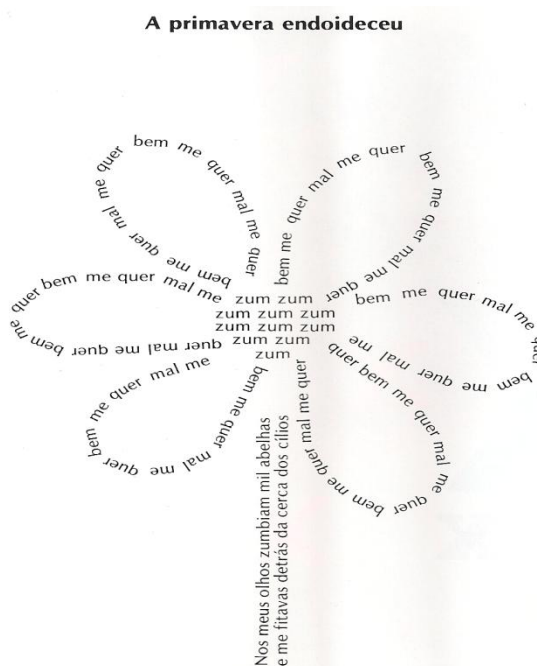


Figura 20. Poema “A primavera endoideceu” (CAPARELLI, 1997, p. 131)

Ilustração: Gelson Radaelli

De acordo com Cadermatori (2009), Caparelli, no seu livro *Tigres no quintal* (1997), é um exemplo de expressividade da poesia infantil brasileira que consegue dialogar tanto com a tradição quanto com o contemporâneo, mirando a infância sem subestimá-la, assim como sabe valorizar a experiência com a linguagem que caracteriza essa etapa da vida.

Com relação ao movimento concretista, é sabido que, desde as décadas de 1950 e 1960, os poetas acompanham o progresso de uma civilização tecnológica e respondem às exigências de uma sociedade que necessita de uma comunicação cada vez mais objetiva e veloz, surgindo, então, tendências poéticas caracterizadas pela inovação formal e pela valorização do visual. De acordo com Quadros, Botti e Rosa (2007), o movimento da poesia Concreta de caráter experimental, embora tenha iniciado em décadas anteriores que marcaram o rompimento com o verso, a valorização da sintaxe espacial, a associação de vocábulos, a analogia, a superação da palavra e a experimentação de novas linguagens, continuou presente na produção poética infantil brasileira, como é o caso exemplificado no poema anteriormente.

A criança aprende através do lúdico: “A atividade lúdica, entre outras características, tem um poder muito grande de fascinar aqueles que com ela se envolvem, sendo uma alternativa para a denúncia da realidade” (MORAIS, 1993, p. 60). Isso corrobora a ideia de que a linguagem literária não é neutra nem ingênua. Nos poemas de Caparelli, também a ludicidade ocorre através do resgate de brincadeiras populares, relacionando elementos da natureza humana/não-humana. O poema “José ou Luís” retrata isso:

Bem-me-quer
Mal-me-quer,
Será o Luís?
Será o José?

Bem-me-quer
(Talvez José)
Mal-me-quer
(Talvez Luís)

Mal-me-quis
Bem-me-quis:
Foi o José?
Foi o Luís?

Quem me diz
Que me quer
Seja o José
Seja o Luís,
Será meu bem
Pelos séculos dos séculos
Amém.

(CAPARELLI, 1997, p. 30)

A musicalidade é realçada nos diferentes momentos do poema: o ritmo, a sonoridade, o andamento do poema são capazes de despertar no leitor/ ouvinte, sentimentos, sensibilizando-o para sentir o gosto pela poesia. As indagações são um convite ao receptor a participar do jogo de palavras, e sentir-se envolvido pela poesia, assim como o eu-lírico sem respostas e as repetições sustentam o ritmo. Também se pode observar a inventividade do poeta ao jogar o futuro, presente e o passado com os elementos lexicais “será”, “foi”, “seja”. Essas escolhas transferem ao texto os efeitos de sentido pretendidos como dúvidas, esperas, e no final, uma decisão (v. 17), apelando à religiosidade (v. 18-19).

As produções poéticas infantis brasileiras, alegres e bem humoradas na passagem dos anos 1980 a 1990, garantem a sobrevivência desse gênero e, contemporaneamente, tornam-se compatíveis com a nova estética literária. Começam a surgir produções numa visão mais crítica que conduzem o receptor à percepção de si mesmo e da sociedade que o circunda. Os poetas transitam entre a função lúdica, bem humorada que aproxima o ser humano dos elementos da natureza, e a função de denúncia, do apelo, do inconformismo com relação ao que está ameaçando a vida no planeta. Essa passagem pode ser ilustrada com Maria Dinorah em “Mata-tira-tira-rei”, que parodia uma brincadeira popular de forma lúdica:

Ó, meu belo castelo
Onde foi que te deixei?
Num sapato cor-de-rosa
que em bandeira transformei?

Numa fita de cabelo
onde o encanto aprisionei?
Numa onda feita espuma
onde o tempo ensaboei?

Num menino de olhos verdes,
se era príncipe eu não sei?

Onde foi que te deixei,
ó meu belo castelo,
mata-tira-tira-rei?

(DINORAH, 1998, p. 46)

Ao mesmo tempo em que não abandona a característica alegre e bem-humorada, apresentando a natureza de forma ingênua, Dinorah, no poema “Sonho longe”, apresenta o oposto ao que vinha produzindo e deixa de lado a magia, a alegria e o bom humor da poesia

infantil, e muda o foco para a problemática sócio-ambiental, mostrando a vida na sua dureza, através da relação criança/trabalho:

No campo,
o mato,
a enxada, a dança
do menino
que corta e carpe
e não descansa.

A boia
é fraca e fria.

A tarde, tão azul,
e tão vazia.

A escola
é sonho longe.
O garoto trabalha
pro sustento
do irmãozinho.

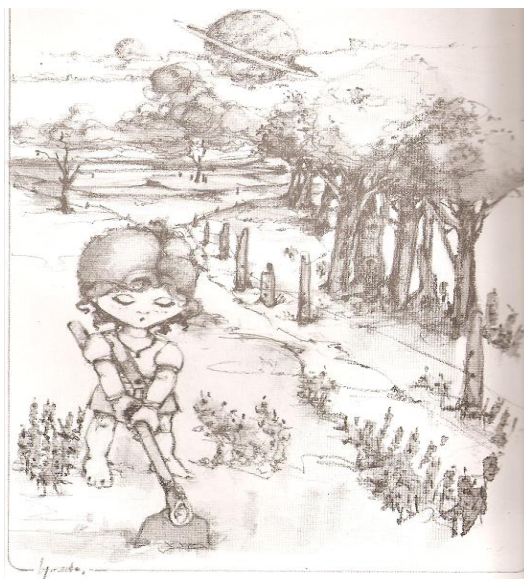


Figura 21. Poema “Sonho longe” (DINORAH, 1998, p. 20-21)

Ilustração: Canini

No final dos anos 1980, Dinorah publica *Chapéu-de-vento* (1989), com 27 poemas; em 20 destes textos adota uma visão crítica, chamando atenção para a inconsequente destruição da natureza não-humana, resultado do desenvolvimento urbano e do desrespeito dos seres humanos com os elementos naturais. A denúncia presente nos poemas é um apelo veemente ao receptor. Se nessa época estavam sendo mostradas as primeiras consequências das atitudes

humanas inconscientes, e essa temática não pertencia à tradição da literatura infantil, atualmente o problema ecológico e ambiental faz parte do cotidiano das pessoas, independente da idade. Pode-se observar o apelo no poema abaixo:

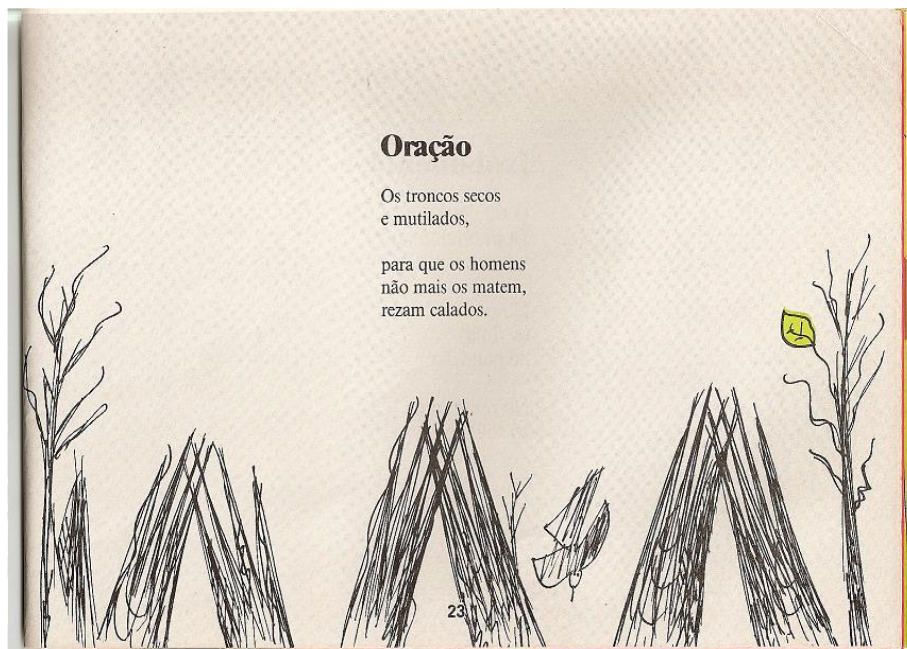


Figura 22. Poema “Oração” (DINORAH, 1989, p. 23)

Ilustração: Canini

Ressaltando uma visão realista, Dinorah aponta a problemática da industrialização desenfreada e a consequente destruição ecológica e ambiental. O poema abaixo provoca uma séria reflexão acerca desses atuais problemas, sensibilizando leitores de todas as faixas etárias:



Figura 23. Poema “Ali no rio” (DINORAH, 1989, p. 7)

Ilustração: Canini

Para isso, são utilizados vários recursos literários como: rimas soltas, repetições, exclamações, jogo verbal passado (vida/morte), presente (morte). Aqui a arte literária evidencia de que forma pode contribuir para a reflexão e conscientização, provocando no leitor o desejo de inverter a situação: presente (vida), passado (morte), ou utopicamente: presente (vida), passado (vida).

Nessa mesma década, Roseana Murray publica *Classificados poéticos* (1984), contendo poemas que revelam desejo de mudança, de transformação de situação, de valores, etc., através dos pedidos, anseios e inquietações relativas à situação de vida atual. Os textos se apresentam no formato tradicional do classificado de jornal, utilizando verbos que dentro do contexto têm caráter elucidativo, próprio deste universo e que marcam o traço do classificado, como: vendo, troco, coleciono, procuro, alugo, etc. De forma lúdica e envolvente, Murray, ao escolher esse nome para o seu livro, traça um paralelo entre o classificado comum do jornal que faz referência objetiva ao que está sendo anunciado, e o Classificado Poético que remete a algo real, que faz parte do cotidiano. Através do lúdico da linguagem, proporciona ao leitor brincar com a imaginação. Numa visão romântica, o poema abaixo apresenta o desejo de trocar de lugar, de sonhar com um lugar melhor para viver, que proporcione uma relação entre homem e natureza de forma harmônica, sem violência. No jeito doce ao utilizar a linguagem poética, característica dessa autora, vão surgindo apelos sutis que levam o receptor à autonomia nas suas escolhas.

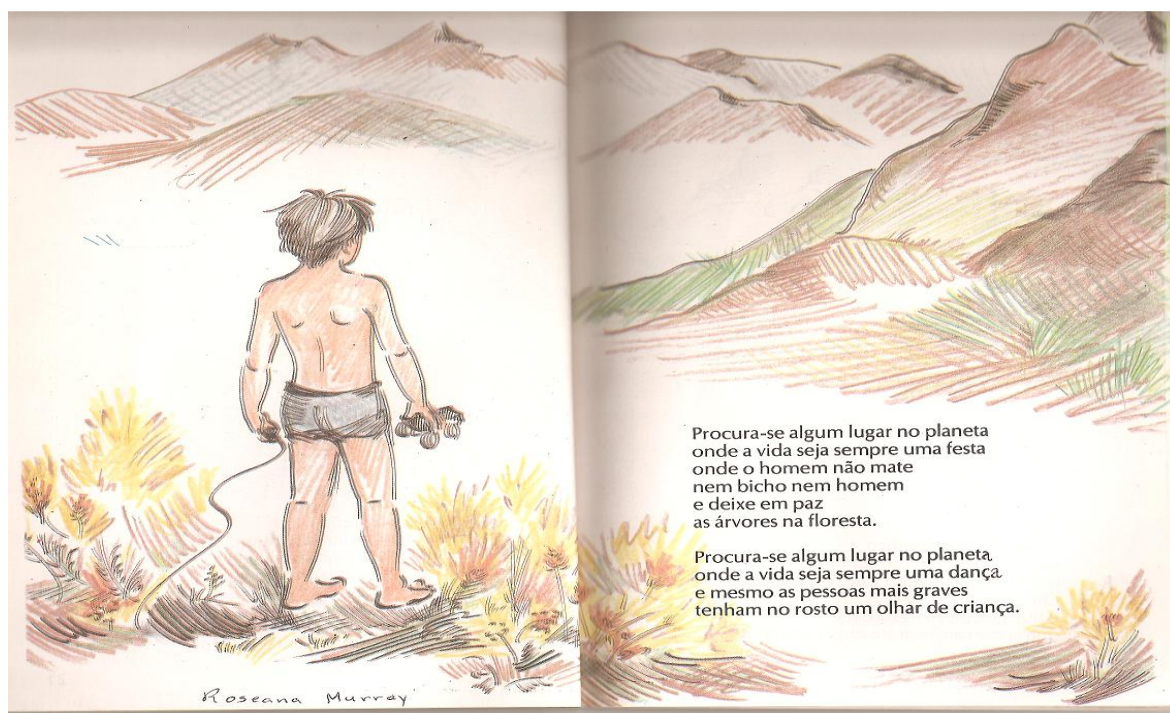


Figura 24. Poema “Classificado poético” (MURRAY, 1994, 22-23)

Ilustração: Paula Saldanha

Em 1989, o poeta Dilan Camargo publicou a obra *O embrulho de Getúlio*. Autor de vários livros de poemas para criança, enfatiza no poema intitulado “O morro” –, a problemática ecológica. A forma veemente como trata a questão se revela nas diversas figuras de linguagem, como se pode observar no poema a seguir:

O morro
pede socorro.
O morro
Pede socorro:
– Ai, ai, ai
que morro!
Ai, ai, ai
que morro!
– Se cortam
meus matagais
se secam
meus mananciais
se furam tanta pedreira
se serram tanta madeira
vou desabar, vou desabar!
– Sem meus dotes naturais
nunca mais serei um morro!
– Já não sei se corro
se chamo o cachorro
se visto meu gorro
se rezo ao ceatorro
se espero o Zorro...
O morro
pede socorro:
– Ai, ai, ai
que morro!
Ai, ai, ai
que morro!

(CAMARGO, 1997, p. 23)

Inicia o primeiro verso e tantos outros com o som gutural “rr” que representa o grito de socorro do morro para não morrer. Há o emprego da *paronomásia*, figura de linguagem de som ou de harmonia, que produz efeitos através da reprodução de sons semelhantes em palavras de significados diferentes: “morro” (substantivo), “morro” (verbo). Com isso, torna a linguagem mais expressiva e valoriza o texto. Esse recurso linguístico expressa experiências comuns de formas diferentes o que confere ao poeta, nesse caso, a originalidade e emotividade ao discurso. O emprego de figuração revela muito da sensibilidade de quem a produz, já seu efeito sensível depende de quem recebe a figuração. Neste poema, o eu-lírico dá voz ao “morro”, que pede “socorro”, personificando-o (figura de pensamento = prosopopéia). Há o emprego da figura *anáfora* (figura de construção), que se caracteriza pela

repetição que ocorre no início dos versos: - “Se” cortam/ meus matagais; “se” secam/ meus mananciais; “se” furam tanta pedreira/ “se” serram tanta madeira, etc.; como também do *paralelismo*, correspondência rítmica, sintática, morfológica presentes em muitos versos do poema, a exemplo desses citados. O ritmo é bem marcado pela pontuação: ponto, ponto de exclamação, dois pontos, discurso direto. Esses são alguns dos muitos recursos poéticos e, nesta experiência de leitura ou em qualquer outra, a criança experimenta o potencial da linguagem verbal. Segundo Cadermatori (2009), pela mediação do professor vai sendo conduzida a maneiras de ordenar o que percebe, de refletir sobre a aventura de recolher com os olhos, interpretá-las e conduzi-las a outros sentidos.

Nos anos 1990, a qualidade estética se intensifica. José Paulo Paes publica *Poemas para brincar* e tenta desmistificar a criação poética, usando elementos do dia-a-dia do leitor infantil, como “bola”, “papagaio”, “pião” que ao serem usados se gastam, as “palavras”, não. O poema “Convite” apresenta uma linguagem poética como uma modalidade de comunicação, onde a criação poética interage com elementos do cotidiano, na tentativa de desnaturalizar a forma teórica do conceito de poesia, dessacralizando o ato de criar (BEMFICA, 2009). O poeta estabelece relações entre brincar com palavras e com objetos, como se pode observar a seguir:



Figura 25. Poema “Convite” (PAES, 1990, p. 3)

Ilustração: Luiz Maia

Na mesma obra, Paes, ao parodiar uma canção popular, dirige o foco para reflexões de cunho ecológico e ambiental, como se observa no poema “Paraíso”. Este texto remete à canção popular infantil *Se essa rua fosse minha*, enfatizando os temas transversais como: a violência no trânsito, a devastação do meio ambiente, a poluição, as más condições de vida, sobretudo das crianças, dos animais e das plantas. A questão da preservação do meio ambiente e do desejo de um mundo melhor é tratada no poema a seguir:

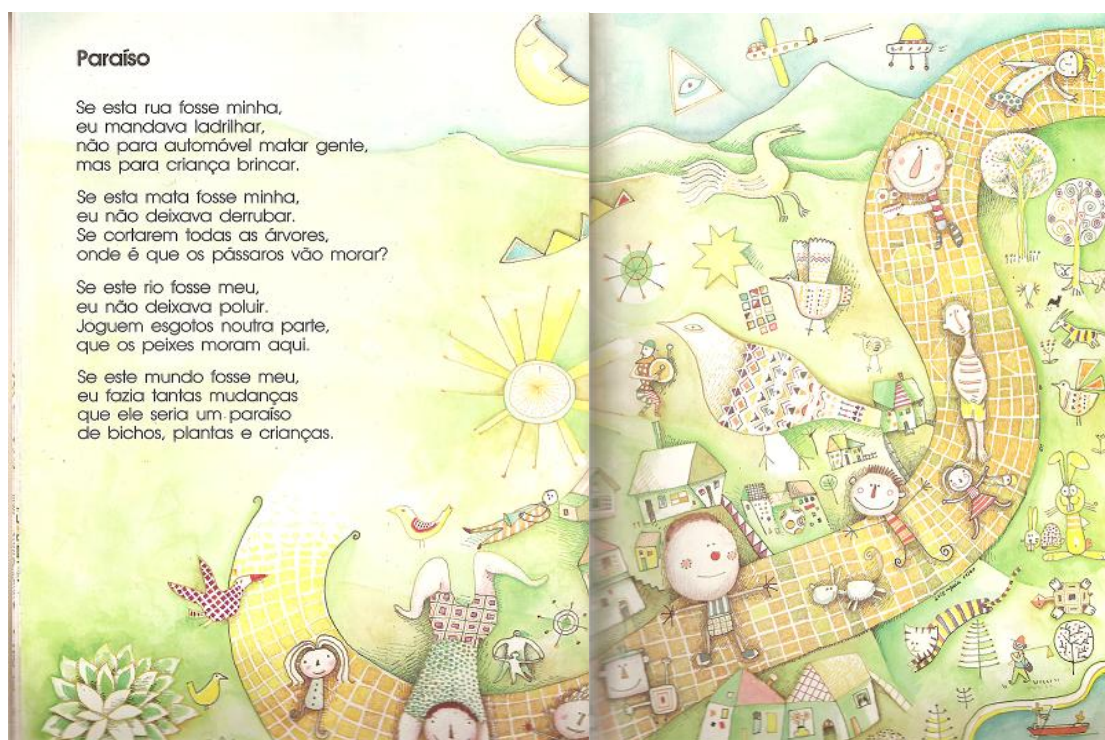


Figura 26. Poema “Paraíso” (PAES, 1990, p. 10)

Ilustração: Luiz Maia

Portanto, a temática da natureza vinha acontecendo naturalmente nos textos de Paes, através da presença de bichos, plantas, ou qualquer coisa relacionada à natureza, porém marca um início de engajamento no poema acima. Numa visão mais crítica, a questão ecológica é apresentada na obra *Olha o bicho*, chamando atenção sobre bichos brasileiros em extinção. Veja-se no poema “Raridade”, a seguir:

A arara
é uma ave rara
pois o homem não para
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro

fazendo escarcéu
 porque já não pode
 voar pelo céu.
 E se o homem não para
 de caçar arara
 hoje uma ave rara
 ou a arara some
 ou então muda seu nome
 para arrara.

(PAES, 1991, p.4)

Nesse poema, está presente o jogo linguístico com criação de recursos variados, incluindo um neologismo: *arrara*, a fim de nomear o bicho em extinção *arara*. O jogo sonoro traduz o som e representa semanticamente a mensagem do poema remetendo ao título “Raridade”. Sugere o texto que, se o ser humano não tomar providências para evitar a depredação, no futuro desaparecerão muitas espécies que serão nomeadas de *arrara*.

O poeta José de Nicola, na obra *Entre ecos e outros trechos*, foca dois textos na ecologia e na proteção do meio ambiente, como “Eco” e “Bem-te-vi”. Observe o poema “Eco”, abaixo:

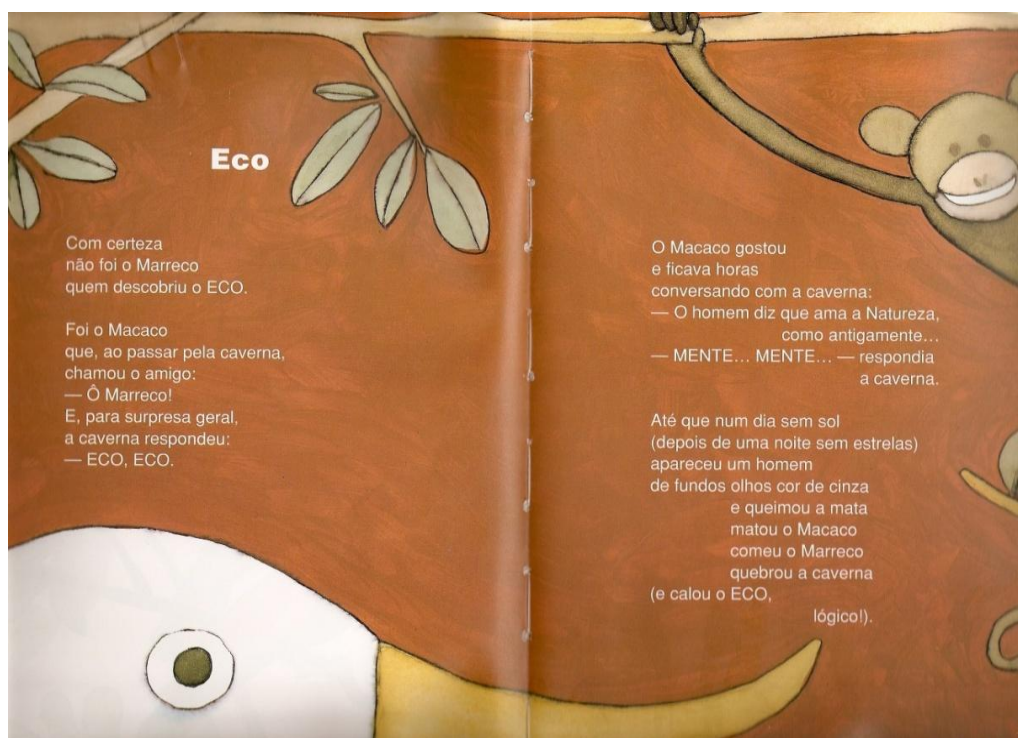


Figura 27. Poema “Eco” (NICOLA, 2002, p. 8-9)

Ilustração: Maria Eugênia

Nesse poema o eu-lírico assume a narração e revela sensibilidade frente ao que observa. Dá voz ao Macaco “-ô Marreco!”, “- O homem diz que ama a Natureza,/ como antigamente” (v. 7, 14-15), à caverna “- ECO, ECO.”, “- MENTE...MENTE... (v.10, 16), e cria a palavra “mente” a partir das repetições do eco. No final, há quebra da palavra “ECO, lógico!” intencionalmente, como uma denúncia do que observa. Intensifica a ideia com a figura de estilo como: paralelismo – “e queimou a mata/ matou o Macaco/ comeu o Marreco/ quebrou a caverna (v. 22 a 25); antítese – “num dia sem sol/ uma noite sem estrelas; personificação – “o Macaco [...] chamou o amigo”, “a caverna respondeu”, etc.

A seguir, o poema “Bem-te-vi”:



Figura 28. Poema “Bem-te-vi” (NICOLA, 2002, p.11)

Ilustração: Maria Eugênia

Observa-se nesse poema, que há o envolvimento e aproximação do eu-lírico com o pássaro. Metaforicamente representa o ser humano que cuida da Natureza. A personificação se dá através da voz do pássaro que, de alegre, grita “Bem-te-vi” (v. 7-8), mas quando observa o desastre ecológico provocado pelo ser humano, seu grito é um alerta, uma repreensão (v.19-20). De forma lúdica, o texto possibilita uma reflexão, ao mesmo tempo em que sensibiliza os leitores de qualquer faixa etária.

De acordo com tudo o que foi mostrado nos poemas analisados, reafirma-se que a nova estética realmente se propôs a não infantilização da criança, mas surge como um alimento adequado e sólido para seu crescimento pessoal e imaginativo. Esse novo enfoque

tenta evitar os conteúdos conformistas, reivindicando os aspectos do jogo e da criatividade. Na visão de Hoodgland (1994) sobre isso, a literatura antiautoritária militante foi uma continuação da intenção pedagógica anterior, ainda que em novos moldes e com uma moral antirrepressora igualmente normativa. Então, completa Colomer que “O debate sobre os valores educativos da fantasia em termos pedagógicos conduziu assim a uma nova formulação mais sutil sobre o valor educativo dos livros infantis enquanto literatura” (2003, p. 72). Para essa autora, a função educativa se adapta às mudanças sociais e que esta função dos livros infantis varia ao longo da história. Durante o século XIX, foi diminuindo o peso dessa questão, mais ainda no século XX, e a aceitação das funções de entretenimento e ócio se deu progressivamente, forçando o reconhecimento da função literária desses textos. Então, o reconhecimento destas novas funções caracterizou a dupla função dos livros destinados às crianças, predominando o aspecto literário nas últimas décadas.

Embora a ênfase tenha se situado em extremos, o certo é que a literatura infantil oscilou sempre entre as duas funções. Destinada a um setor social em fase de formação e aprendizagem (infância), dois tipos de restrições são impostas: por um lado, na maneira como a obra se apresenta, caracteriza e julga o mundo, pois oferece aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade; e, por outro lado, na maneira como a criança-leitora implícita está configurada, uma vez que o nível de compreensão deve ser atendido de acordo com a competência literária que nela se pressupõe. Portanto, a conveniência educativa e a compreensibilidade do texto são dois princípios básicos de adequação da literatura infantil e juvenil a seu destinatário (COLOMER, 2003). E essa literatura cumprindo ambos os objetivos, o educativo e o literário, pode ser sancionada como literatura de qualidade pelos adultos.

Cabe ressaltar a posição de Shavit (1986) que nomeia a literatura de qualidade de “literatura canônica”, entendendo que o sistema literário adulto ou infantil se diversifica em formas literárias canônicas e não canônicas (simplificadas e dispensam o mediador adulto). Para ela a literatura infantil ou juvenil canônica implica que este *corpus* precisa se ajustar aos critérios dos adultos, baseando-se em sua opinião e que correspondam ao destinatário infantil. Esses adultos, portanto, são responsáveis sociais da etapa educativa, daquilo que lhes parece educativo e compreensivo para crianças.

Em prosseguimento, serão apresentadas algumas produções poéticas da primeira década do século XXI. Ressalta-se que a temática ecológica e ambiental está presente em número bem menor nas obras poéticas, aparecendo em maior quantidade em poemas narrativos, nessa época, e mais ainda nas histórias infantis. As produções poéticas de Nana Toledo (2007) fazem parte da coleção “Poeminhas Ecológicos”, ilustrados por Cleo e Boris e

registram muito bem a oscilação entre o educativo e o literário, e o diálogo entre o texto e a gravura, numa visão positiva e de esperança de reverter as perdas causadas pela depredação. No livro intitulado *Maria-Pé-de-lata*, o poema com o mesmo título focaliza a questão da reciclagem como temática ecológica. Isso pode ser observado no texto e ilustração a seguir:

Maria pé-de-lata
 Era uma menina sensacional
 Fazia seus brinquedos de sucata
 Que legal, que legal!
 Um belo dia resolveu sair
 Com seu pé-de-lata.
 E a vizinha toda ouviu
 Tac tac tac tac tac!
 Maria tá que ta
 Com seu pé-de-lata.



Figura 29. Poema “Maria Pé-de-lata” (TOLEDO, 2007, p. 1-2)
 Ilustração: Cleo und Boris

No poema “Felicidade”, a poeta joga com as palavras e as letras, assim como a ilustradora, dando movimento e despertando o prazer de brincar com elas. A temática tratada está de forma implícita e o sentido a ser percebido pelo leitor:

A **FELICIDADE** é cheia
 de **E**, de **I**, de **A**,
RECICLAR também.



Figura 30. Poema “Felicidade” (TOLEDO, 2007, p. 3-4)
Ilustração: Cleo und Boris

Já no poema “O reino de Erasmo”, de forma sutil reaparece a visão conservadora ao apontar a atitude do adulto como um exemplo a ser seguido pela criança:

No reino do Ferro-Velho
Dom Erasmo procura
Uma pedra preciosa
Para virar escultura.

Um pedaço de ferro,
Alguns parafusos.
De qualquer sucata
Ele faz bom uso.

O que foi descartado
Ganha nova forma.
Nas mãos de Erasmo
Tudo se transforma.



Figura 31. Poema “O reino de Erasmo” (TOLEDO, 2007, p. 11-12)
Ilustração: Cleo und Boris

No entanto, o poema “Floresta Amazônica”, extraído do livro *Encantos da Natureza* e que faz parte da coleção “Poeminhas Ecológicos”, remete-nos à forma romântica bilaquiana de perceber a natureza, e intencional de educar e doutrinar, como podemos ver a seguir:

Floresta montanhosa
De infinita riqueza
Rainha majestosa
De encanto e beleza.
Refúgio natural
De seres tão diversos
Floresta tropical
Cantada em meus versos.

Tesouro da humanidade
Precioso é teu chão
Tua grandiosidade
Merece muita atenção.

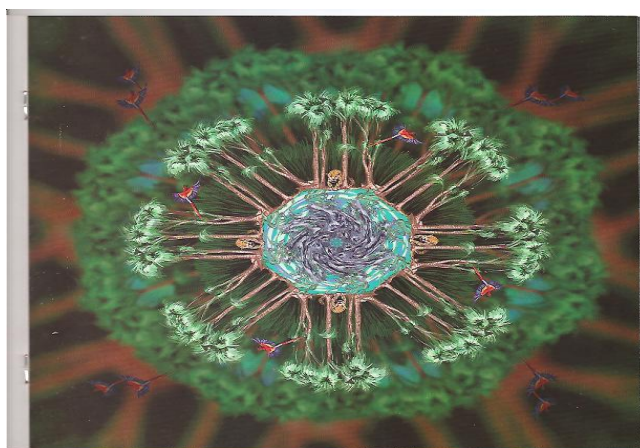


Figura 32. Poema “Floresta Amazônica” (TOLEDO, 2007, p. 8)

Ilustração: Cleo und Boris

Mudando o foco ecológico para a questão do aquecimento global, de forma simplificada e criativa, Toledo apresenta o poema “Esquecimento global”, na obra intitulada *Vida na cidade*, que também faz parte da coleção citada anteriormente:

Esquecido
Meu planeta
Ficou demais
Aquecido.



Figura 33. Poema “Esquecimento global” (TOLEDO, p. 13- 14)
Ilustração: Cleo und Boris

Sintetizando, foi possível mostrar que, realmente, o educativo e o literário estão presentes nos poemas contemporâneos, primando, porém, pela estética inovadora.

Os textos literários para a infância apresentados até aqui registram elevada qualidade estética e, de forma subjacente, estão colocados valores sociais, e/ou ético/morais. Para Stephens, os textos:

quer pelo valor literário ou pelo potencial formativo, contêm uma mensagem intemporal, ajudando o leitor a situar-se no mundo e incutindo-lhe a “[...] a percepção de alguns valores socioculturais [...] que incluem a [...] ética e a moralidade contemporânea [...] e certas aspirações acerca do presente e do futuro (STEPHENS, 1992, p. 2-3).

Essas produções selecionadas cumprem a finalidade de mostrar de que forma a história da literatura infantil brasileira vem acompanhando as questões natureza/ambiente e se mostra imbuída da temática correspondente. Permitem, também, que o receptor reflita sobre as várias questões ambientais e ecológicas que o rodeiam, cumpridos pelos importantes efeitos do texto poético, contribuindo para sua formação singular e também para sua autonomia. Ao colaborar para a emancipação do sujeito, está desafiando-lhe pelo estranhamento e pela novidade configurados pelas imagens anunciadas nos textos. De acordo com Stephens (1992), é o poeta que representa a metáfora da liberdade, assim como a possibilidade da utopia do respeito pelo meio ambiente e pela individualidade do sujeito. O universo ideológico presente revela elementos fundamentais da natureza pessoal e individual de cada um e da natureza não-humana. Se alguns poemas levam o leitor a se sentir impotente por nada poder fazer para mudar o destino do planeta, quando se depara com situações amargas e frustrações, ao mesmo tempo, oportuniza-lhe uma reflexão acerca do Eu em face do Outro. Então, o leitor de todas as idades pode reconhecer nos textos, aparentemente produzidos para as crianças, um fundo

reflexivo adulto, pois testemunham vivências humanas, em geral, numa relação com o mundo empírico e histórico-cultural.

A apresentação das produções poéticas na íntegra tem a intenção de oportunizar ao viajante/leitor o contato com textos sensíveis que lhe possibilitam perceber, através dessas criações, como a literatura favorece o desenvolvimento estético do sujeito e como acompanha o processo histórico e cultural. Também, de possibilitar a compreensão da questão estética literária pelas imagens e pelos recursos poéticos utilizados pelos poetas, capazes de desenvolver a sensibilidade estética tão pouco considerada no ensino. Enfim, espera-se que este capítulo tenha contribuído para além da construção de novos conhecimentos, uma vez que apresentou novas maneiras de sentir e diferentes formas de perceber o que está implícito no texto poético. Da mesma forma, as reflexões e o repensar o estar no mundo de cada leitor/viajante, através da poesia, contribuiu com o despertar da dimensão estética do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais nada o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que antes foram dados. Para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

Durante esta viagem, viajantes/leitores, foram desbravadas algumas vias para melhorar o acesso a terrenos ainda não transitados. No entanto, agora é o momento de interromper essa viagem, não querendo considerar tudo sacramentado. Ao contrário, novas portas se abrem para que outros desafios sejam provocados. Para mim foi muito prazeroso todo o trajeto da pesquisa, e trabalhoso também. Sinto-me gratificada ao cumprir essa tarefa e espero ter contribuído como facilitadora do resgate do prazer de aprender/ler, fruto de reflexões que tiveram por base as experiências vividas ao longo de minha vida acadêmica e profissional.

A presente pesquisa é produto de um trabalho que propõe aos leitores/viajantes uma alternativa de educação ambiental através da arte literária. Ao se basear na possibilidade de proporcionar momentos e maneiras de o sujeito vivenciar o fenômeno da experiência estética tendo diante de si um mundo mais amplo, pôde servir-se da linguagem simbólica reveladora da relação homem/natureza. Essa experiência faz parte da educação do ser humano que pretende redescobrir a necessidade do lúdico e da ética que a arte poética pode proporcionar. Também pode ser aprendida ao exercitar o ser humano a libertar sua dimensão criativa e sua essência ética na percepção da natureza/ambiente. A investigação demonstrou como se dá o vínculo entre a educação estética e a educação ambiental ao apontar desafios compartilhados por ambas, no momento em que oportunizam despertar a postura ética e a liberdade criativa do sujeito. De acordo com esses propósitos, tentou-se o caminho reflexivo suscitado pelo texto poético que parte do estímulo e da provocação, ao realizar práticas de sensibilização

voltadas ao campo da educação estético-ambiental, através da leitura literária que vai além da simples fruição. Ficou evidente que o contato com temáticas que giram em torno do enfoque ecológico, ambiental, sócio-ambiental, serve de estímulo ao leitor para a contemplação estética e para a beleza natural.

Espero que os viajantes/leitores, ao assumirem a tarefa de ler e analisar a presente tese, e outros que poderão vir a lê-la, possam usufruir de momentos de encantamento e magia que a poesia proporciona, despertando-lhes o lado sensível. Também foram provocados a relembrar sua própria história de vida, através da história do ambientalismo, momentos que provavelmente tenham vivenciado ou, pelo menos, estudado. O propósito de inserir sujeitos no mundo da literatura dirigida ao público infantil, mas que, por sua profundidade, proporciona reflexões adequadas também ao público adulto, se deve ao fato de poder oportunizá-los fazer uma leitura prazerosa de textos poéticos na íntegra, entrar no jogo de imagens, nos encantamentos e na magia, a partir dos recursos próprios da poesia, e nessa relação de fruição, perceber os vínculos fortes com a ecologia e com a educação ambiental. Dessa forma, esses textos possibilitam a leitores de qualquer idade despertar uma consciência ecológica, estético-ambiental, estendendo-se ao sócio-ambiental, etc., estimulando-os, assim, para a tomada de atitudes e decisões responsáveis relacionadas aos problemas do meio ambiente. Esta pesquisa mostrou que educar e sensibilizar, através da poesia, é um caminho rumo à formação de sujeitos pensantes, críticos e criativos, uma vez que a educação da ética e da estética para a formação integral dos sujeitos na perspectiva da EA é de suma importância. Para isso, foi mostrada, como indispensável, a abertura de espaços interativos e interventivos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento reflexivo, sensibilizador, conscientizador e crítico/transformador aos sujeitos.

O percurso da investigação iniciou com a fundamentação teórica correspondente à importância da educação ambiental na luta pela sobrevivência do planeta e para garantir melhorias ao meio ambiente, através de projetos e trabalhos de sensibilização, conscientização, que promovam ações para transformar os prejuízos causados por um sistema alienante/anestesiante, gerados pelas inconsequentes e destruidoras atitudes humanas. Em seguida, foi apontada a educação estética considerada um pilar que contribui para o resgate do ser humano/ser humano, ser humano/natureza, que abre espaço para as dimensões e necessidades que estão além dessa racionalidade, tendo em vista o distanciamento provocado pelo mundo dominado pela razão. Através da práxis pedagógica, foi possível mostrar possibilidades de um olhar estético para questões ambientais como uma das alternativas para combater esse quadro alienante e considerar sua natureza sensível na formação da postura de

respeito diante da natureza humana e não-humana e do lugar habitado. Também, a importância de oportunizar espaços para vivências significativas que oportunizaram atividades a partir de um trabalho sobre si mesmo. Assim, novos questionamentos, novas formas de interrogar, de pensar com autoria se estabelecem e resgatam o interesse por novas maneiras de ser e de viver no cotidiano dos sujeitos. Desse modo, a metodologia circulou entre o nível teórico e prático, com um grupo de pessoas voluntárias interessadas em construir conhecimento de forma sensível e modificar sua maneira de ser e de viver, ou seja, a educação estética vista como a educação da sensibilidade no agir das pessoas. Foi relatada uma experiência realizada com um grupo de acadêmicos em uma microoficina de caráter sensibilizador onde puderam vivenciar uma experiência estética em sala de aula.

Por considerar a literatura um meio potencializador para a reflexão sobre as questões ambientais, e como arte, como um instrumento que vem em auxílio da transformação do *status quo*, tentei mostrar como a literatura se revela na medida em que o discurso ambientalista se torna mais forte, num trabalho de conscientização que afeta as formas de produção artística. A construção de conhecimento sobre o percurso do ambientalismo e da literatura infantil brasileira possibilitou o exercício da leitura literária para além da fruição, uma vez que foi mostrado como essa literatura vem acompanhando a história do ambientalismo e de que maneira o novo, o criativo, o contemporâneo foi se introduzindo no caráter pedagógico moderno, ou seja, a novidade no já existente. Por outro lado, a literatura é um potencial de recepção infantil e como fruto de um autor, de uma época, de uma sociedade, não é inocente, pois encerra uma responsabilidade formativa em nível literário e estético, social e ético. É evidente a presença da vitalidade e da constância dessas temáticas nos textos poéticos infantis ao longo desses anos. A metodologia da pesquisa se apoiou na leitura/análise de quarenta e nove textos poéticos infantis que serviram de *corpus* à investigação. A meu ver, as palavras, dentro da leitura poética, têm muitos significados subjacentes, e essa linguagem é rica em metáforas, imagens e analogias que estimulam os sujeitos/leitores a expressarem seus sentimentos, suas fantasias e suas ideias, abrindo, assim, espaços para a criatividade, para o resgate da singularidade e para a formação da subjetividade. Esse *corpus* selecionado contém textos dos anos 50 que, embora não tenham sido produto do pensamento verde, já apresentavam uma consciência ecológica. É mostrado o comprometimento desses textos com o aspecto moralizante e pedagógico. Em seguida, é apontado o início do discurso verde e sua instalação na década de 1960 e o campo da poesia que começa a acompanhar o discurso ambientalista. Nas últimas décadas os textos já apareciam imbuídos desse pensamento e isso vai se refletir na poesia. Dessa forma, pôde-se afirmar que a produção poética para o público

infantil acompanha o discurso ambientalista, o que foi evidenciado no percurso desta pesquisa.

Como estratégia para motivar o viajante/leitor e provocar o prazer de ler criticamente as poesias, foram selecionados textos que exaltam a natureza, ou que contêm esta temática naturalmente, presos à intenção pedagógica e moralizante, à estrutura tradicional do discurso da poesia, sem a preocupação ambientalista atual. Acompanhando o processo evolutivo, vai entrando o pensamento ambientalista na poesia e surge o momento em que aparece engajada, criativa e lúdica, considerada arte. Conforme foi abordado anteriormente, foram evidenciados, então, os recursos poéticos, as imagens e a intenção que subjaz ao texto, contribuindo assim para desenvolver o gosto e a educação da sensibilidade estética, apontando o saber sensível como promotor do desenvolvimento da personalidade do ser humano de forma integral, além de evidenciar a condição humana como algo essencial de todo o ensino. Tudo isso porque, devido à instrumentalização da arte poética para várias tarefas nas escolas, ocorre grande rejeição desse tipo de leitura por parte de educadores/professores e, conseqüentemente, dos alunos a esse tipo de arte. Esta pesquisa mostrou, em parte, possibilidades de estimular e desenvolver o espírito crítico de ambos.

Ao transitar entre a teoria e a prática utilizando diferentes discursos (científico/literário) nesta pesquisa, foi possível apontar formas de reaproximação do ser humano nas relações consigo mesmo, com a natureza e com outros seres humanos, além de mostrar maneiras de educar os sentidos contemplando a educação estético-ambiental. A EA aponta a necessidade de se trabalhar a sensibilidade e a renovação de valores, uma vez que sofreu reducionismos ao ser agregada à percepção analítica e ao ensino das verdades científicas. A arte poética se torna uma grande aliada da EA quando, através dela, possibilita resgatar a sensibilidade inerente ao ser humano, somando o conhecimento necessário para o enfrentamento junto aos problemas do mundo. É indiscutível a importância da arte na formação do ser humano, principalmente porque este mundo está cada vez mais desumano. Tentou-se mostrar a necessidade da educação estética do sensível por acreditá-la capaz de unir no ser humano o sentimento e a razão, lembrando o pensamento de Schiller (1995). Também porque unida à arte, leva o homem a trilhar o caminho da liberdade.

Fica evidente que a educação estética é de fundamental importância para desenvolver a criatividade. Isso significa deixar de lado a ideia do modelo estético preestabelecido, como se o belo fosse o resultado da experiência da cultura grega. Voltada para a sensibilidade, ao estimular a criatividade e o saber sensível, dá vazão aos sentimentos e às emoções. Porém, une-se à dimensão ética num processo inclusivo, pois a ética é elemento imprescindível para

que as ações humanas possam ser moralmente corretas. Relembrando Galeffi (2006), a educação estética hoje objetiva ensinar a ver, a ouvir e a interpretar a realidade criticamente. Acredito, portanto, que essa educação deve iniciar desde cedo com as crianças, com os jovens, através da leitura literária para levá-los a fruir o texto e transcender o mesmo, analisando e percebendo seu valor. Dessa forma, reafirmo a importância de não separar a estética da ética, nem das condições históricas e culturais. Para tal, apropriei-me do referencial da Educação Ambiental (EA), da Educação Estética (EE) e da Literatura, analisando os vínculos, através do conjunto de poemas infantis brasileiros produzidos nas décadas de 1950 até as primeiras décadas do terceiro milênio. Foram abordados textos cuja temática da natureza acontece naturalmente sem preocupação ambientalista, mas como culto à natureza, até chegar aos textos que revelam motivação pelo discurso ambientalista, apresentando engajamento e motivação forte, apelando ou denunciando ações humanas depreciativas e destruidoras. Também em que medida esses textos favorecem uma consciência ambiental e materializa-se a questão ambiental, enquanto linguagem diferenciada, contribuindo para a formação ambiental da criança. Assim, alguns meios são apontados para educar esteticamente a sensibilidade das pessoas, sua relação com a natureza, através dos valores estéticos naturais. Isto é, a poética da natureza integrada a partir de autores da literatura brasileira e como esses autores tratam a natureza em suas produções.

O percurso desta pesquisa contemplou a importância da leitura literária interativa, que permite ao leitor expressar-se, possibilitando a abertura de espaço para desenvolver vínculos afetivos, entendidos como base para o processo de criatividade. Essa leitura interativa da arte poética produz sensações estéticas no leitor, exercita a imaginação, desenvolve a percepção sensorial e provoca a liberação de seu mundo interior. Também estimula a autonomia, abrindo possibilidade de múltiplas leituras. Essa pesquisa vem favorecer reflexões sobre as questões que regem a EA, a EE sobre algumas produções poéticas, favorecendo a expansão da percepção e da sensibilidade dos sujeitos leitores em relação ao universo sensível e sua maneira de estar e de pertencer ao mundo, contribuindo fundamentalmente para a prática do educador/professor. A estratégia de ligar pontes capazes de interligar teoria e prática, o modelo de ensino cartesiano e o atual/ libertador e criativo, a sensibilidade (como parte da complexa condição humana) e a dimensão racional (complexo cognitivo), se concretizou ao ser possível relacionar o processo histórico e cultural do ambientalismo e o da literatura infantil brasileira, suscitando interações harmônicas entre o meio ambiente, a educação estético-ambiental e a literatura. Creio, assim, ser uma forma de garantir a sustentabilidade nos processos de EA através da sensibilidade estética e dos processos de simbolização.

Com esta postura investigativa, minha pretensão foi contribuir com algumas inovações metodológicas e pedagógicas no processo da EA a partir dos vínculos entre a arte literária, a educação ambiental e a educação estética. A arte poética trazida como referencial no processo histórico literário/ambiental foi importante para a reflexão e produção de conhecimento sobre a formação estético-ambiental a partir da contribuição da arte literária. Para finalizar, acredito que as metas da EA que tratam da preservação, defesa e utilização do meio ambiente, como também da mudança de atitudes, comportamentos, a partir da consciência dos valores estéticos e éticos, a meu ver, foram contempladas. Pude demonstrar que a qualidade sensível apontada como relevante é o caminho que leva o ser humano ao sentido da poética da vida e a arte poética sinalizou isso. De acordo com Schunck (2006), a linguagem da arte auxilia a superar a visão maniqueísta que separa o homem da relação natureza/cultura. Portanto, desenvolver o saber sensível, considerado uma vivência lúdica e afetiva no processo educativo ambiental, contribui para a construção de conhecimento que pode transformar os acontecimentos exteriores que afetam o ser, o meio, o planeta, em mudanças interiores, promovendo o diálogo entre essas realidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOCICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ALVARO. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ALgytLn599g , 8 jul. 2007 - Vídeo enviado por alvarojunior.
- ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos e mais...* Campinas: Verus, 2005.
- _____. A educação do olhar. *Pais & Filhos*, p. 256-263, 16 mar. 2007.
- _____. Texto enviado por e-mail em 1 de abril de 2009, <mailto:humboldt@terra.com.br>
- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001 (Col. Educador em Formação).
- AGUIAR, Vera Teixeira de; ASSUMPÇÃO, Simone; JACOBY, Sissa. *Poesia fora da estante*. Ilustrado por Laura Castilhos. Porto Alegre: Ed. Projeto; CPL/PUCRS, 1995.
- ANDO, Marta Yumi; SILVA, Rosa Maria Graciotto. A imagem da criança nas líricas infantis de Olavo Bilac e de Vinicius de Moraes. *Maringá*, v. 26, n. 1, p. 35-47, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/1597/911>.
- ARAÚJO, Márcia Santiago de. *Construindo conceitos no Ensino Médio para sentir, pensar e atuar no ambiente*. Rio Grande, 2003. Dissertação [Mestrado em Educação Ambiental] – Fundação Universidade do Rio Grande.
- AUERBUCK, Lúcia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.
- BAKHTIN, M. M. *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BANDEIRA, Manuel. Pardalzinho. In: _____. *Estrela da vida inteira*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. p. 162.
- BARCELOS, Valdo. Educação ambiental e alfabetização: dos princípios às atitudes. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral (Org.). *Alfabetização e educação ambiental: contextos e sujeitos em questão*. Rio Grande: FURG, 2009. p. 111-118.
- BARCELOS, V. H. L. Educação ambiental, representações sociais e literatura: um estudo a partir do texto literário de Octavio Paz. In: SATO, Michele; SANTOS, José Eduardo (Orgs.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001. p. 479-495.
- BAREMBLITT, Gregorio. Ecopraxis – discurso inaugural do Congresso “A cidade vivente”. In: A CIDADE VIVENTE: subjetividade, socialidade e meio ambiente na cidade contemporânea. *Anais...* Belo Horizonte: Movimento Instituinte de Belo Horizonte; Engenda; Instituto Félix Guattari, 1977. Cap. 2, p. 13-22.
- _____. Fundação Gregorio Barembritt – Instituto Félix Guattari. Disponível em: <http://fgbbh.org.br/glossario.htm>. Acesso em: 25 fev. 2009.
- BEMFICA, V. T. S. Evidências de letramento em poemas infanto-juvenis. *Cadernos de Educação*. Pelotas, Faculdade de Educação – UFPEL, ano 18, n. 33, p. 103-117, maio-ago. 2009.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradução de Maria Amélia Cruz. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

- _____. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: OS PENSADORES: Textos escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Trad. José Lino Grunnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BILAC, O. *Poesias infantis*. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.
- BOCHECO, Eloí Elisabet. *Poesia infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em : <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/Lei%209795.cfm>>. Acesso em: 20 jan. 2002.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Série Conversas com o Professor, 1).
- CAPARELLI, Sérgio. Fiandeira. In: _____. *Tigres no quintal*. Ils. de Gelson Radaelli. Porto Alegre: Kuarup, 1997. p. 39. (Coleção Poesia no Quintal).
- _____. Jacaré. In: _____. _____. p. 63.
- _____. A primavera endoideceu. In: _____. _____. p. 131.
- _____. José ou Luís. In: _____. *A jibóia Gabriela*. 15. ed. Porto Alegre: L&M, 1997. p. 30.
- CAMARGO, Dilan D'Ornelas. O morro. In: _____. *O embrulho do Getúlio*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. p. 23 (Menino Poeta, 9).
- CAMARGO, L. Poesia infantil no Brasil. Palestra apresentada no LAIS (Instituto Latino-Americano) da Universidade de Estocolmo e no Instituto Sueco do Livro Infantil, Estocolmo, Suécia, out. 1999. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2006.
- _____. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Campinas, 1998. Dissertação [Mestrado] – Universidade Estadual de Campinas.
- CANDIDO, A. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- CASCINO, Fabio. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. 3. ed. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2003.
- CASTRO, Manuel Antônio de. A cultura como habitação. In: SOARES, Angélica (Org.). *Ecologia e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. p. 13-31.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil/ juvenil brasileira: 1882-1982*. São Paulo: Quíron, 1983.
- COELHO, Nelly Novaes; SANTANA, Juliana S. L. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: _____. *Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996. p. 59-76.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- COLOMER, Teresa. La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In: LOMAS, Carlos (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI, Universitat de Barcelona, 1996.
- _____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CMMAD – Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- CNE. Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999. Seção1, p. 18.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 1991.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5. ed. São Paulo: Global, 1998.
- _____. _____. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

- DINORAH, Maria. Mata-tira-tirarei. In: _____. *Mata-tira-tirarei*. Il. de Luiz Alberto Prado. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 46.
- _____. Sonho longe. In: _____. _____. p. 20-21.
- _____. Oração. In: _____. *Chapéu-de-vento*. Ils. Renato Canini. Santa Maria: Ed. Ortiz, 1989. p. 23.
- _____. Ali no rio. In: _____. _____. p. 7.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2006.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESTÉVEZ, Pablo René et al. *La educación estética del hombre nuevo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.
- _____. El papel de los valores estéticos em la formación cultural integral de la personalidad. *Estudios Culturales*, Santa Clara, Cuba, v. 1, p. 15, ene.-dic. 2006.
- _____. *A alternativa estética na educação*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. *Pro-posições*, Campinas, v. 20, n. 2, maio-ago. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>. Acesso em: 10 maio 2010.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GABEIRA, Fernando. *Nós que amávamos tanto a revolução: diálogo Gabeira-Cohn-Bendit*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- GABLIK, Susy. *¿Ha muerto el arte moderno?* Madrid: Hermann Blume, 1999.
- GATTI, B.A. *Habilidades cognitivas e competências sociais*. UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe, [s. d.]. (Série “Documentos”).
- GIORDAN, André; SOUCHON, Christian. Introdução. In: _____. *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Díada, 1995. p. 6-16.
- _____. Quais são as características didáticas de um projeto de Educação Ambiental? In: _____. *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Díada, 1995. p. 83-90.
- _____. Quais são os objetivos da Educação Ambiental? In: _____. *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Díada, 1995. p. 181-195.
- GALLEFFI, Dante. Estética e formação docente: uma compreensão implicada. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm>. Acesso em: 03 dez. 2006.
- GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. _____. Campinas: Papyrus, 2008.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1973.
- HOBBSAWM, Eric. O ano em que os profetas falharam. *Folha de São Paulo*, caderno Mais!, 10 maio 1998.
- HOODGLAND, C. Real “wolves in those bushes”: readers take dangerous journeys with *Little Red Riding Hood*. *Canadian Children’s Literature*, n. 73, p. 7-21, 1994.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 143.
- ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 359-383.
- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.
- JOSÉ, Elias. *Um pouco de tudo*. Il. Marcelo Cipis e Milton Cipis. São Paulo: Paulus, 1982.

- KAGAN, Moisei. *La educación estética y artística em la sociedad socialista desarrollada*. Leningrado: Znanic, 1984. p. 16, 19.
- LAIDENS, Carla. *A narrativa poética de Mário Quintana: Pé de pilão*, 2003. Disponível em: <www.dobrasdaleitura.com/revisao/laidenspedepilao.html>.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cesar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 58, 120.
- _____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAURARGUES, P. P (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LISBOA, Henriqueta. O menino poeta. In: _____. *O menino poeta*. Il. Leonardo Mena Barreto Gomes. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 5-6 (Col. O Menino Poeta, 3).
- _____. Segredo. In: _____. _____. p. 8.
- LISBOA, Henriqueta (Comp.). *Poemas para a infância: antologia escolar*. Ilustração de Leonardo Menna Barreto Gomes. Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, s.d (Col. Calouro, selo, 1967).
- MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leituras e políticas*. São Paulo: Ática, 1999.
- MCCORMICK, John. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- MAGALHÃES, Lígia C. Literatura infantil brasileira. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. p. 135.
- MARCHI, Diana Maria. *A literatura infantil gaúcha: uma história possível*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.
- MARIN, Andreia Aparecida. A Educação Ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. *Inter-Ação*, Revista da Faculdade de Educação, UFG, p. 277-290, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewPDFInterstitial/1260/1290>>. Acesso em: 20 maio 2010.
- MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008. p. 7-25.
- MATOS, Olgária C.F. *Paris, 1968: as barricadas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MATURANA, R. M.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MEADOWS, Dennis L. (Org.). *Limites do crescimento: um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o dilema da Humanidade*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Il. de Eleonora Affonso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília, INL, 1977. p. 57.
- _____. O menino azul. In: _____. _____. p. 27.
- _____. Leilão de jardim. In: _____. _____. p. 41.
- _____. Bolhas. In: _____. _____. p. 67.

- _____. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 32.
- MELLO, Francieli Aparecida da Silva Mello. Poesia infantil: a que será que se destina? *Polifonia*, Cuiabá: EDUMT, n. 7, p. 167-182, 2003.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MONTERO, Graciela; PINO, Alicia; THOMAS, María; ESTÉVEZ, Pablo R. *La educación estética del hombre nuevo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.
- MORAES, Vinicius de. A casa. In: _____. *A arca de Noé* (poemas infantis). Ils de Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 74-77.
- _____. O pinguim. In: _____. _____. p. 31.
- _____. O girassol. In: _____. _____. p. 24.
- MORAIS, Regis. *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus, 1993.
- MORIN, Edgar. *O método*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Mem-Martins: Europa-América, 1987. v. 1: A natureza da natureza.
- _____. _____. Mem-Martins: Europa-América, 1999. v. 2: A vida da vida.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MURALHA, Sidônio. Dia de festa. In: _____. *A televisão da bicharada*. Ils. de Cláudia Scatamacchia. 11. ed. São Paulo: Global, 1997. p. 6-7 (Col. Sidônio Muralha).
- _____. Pintassilgo. In: _____. *O rouxinol e sua namorada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1983.
- _____. A caminhada. In: _____. *A dança dos pica-paus*. Ils. de Eva Funari. São Paulo: Global, 1997.
- MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. Il. de Paula Saldanha. 11. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1994. p. 22-23.
- NEJAR, Carlos. A palavra poética como desvelamento da condição humana. In: RÖSING, Tânia M. K.; AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.). *Jornadas literárias: o prazer do diálogo entre autores e leitores*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 1991.
- NEVES, Libério. Pássaro em vertical. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; ASSUMPÇÃO, Simone; JACOBY, Sissa. *Poesia fora da estante*. Il. de Laura Castilhos. Porto Alegre: Ed. Projeto; CPL/PUCRS, 1995. p. 34.
- _____. Informações recebidas por e-mail: liberio@liberioneves.com.br, em: 09 maio 2010.
- NICOLA, José de. Eco. In: _____. *Entre ecos e outros trechos*. Ils. de Maria Eugênia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 8-9. Col. Girassol.
- _____. O bem-te-vi. In: _____. _____. p. 11.
- NÓBREGA, Maria José. Cecília Meireles, /giroflê, /giroflá. Coord. do Projeto de Leitura Moderna: Contigo criamos leitores. Disponível em: <www.literaturamoderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-03489-5.p.6.pdf>.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OVALLES, Omar; VIEZZER, Moema. *Manual latino-americano de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995.
- PAES, José Paulo. Convite. In: _____. *Poemas para brincar*. Il. De Luiz Maia. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 3.
- _____. Paraíso. In: _____. _____. p. 10.
- _____. Raridade. In: _____. *Olha o bicho*. Ils. de Rubens Matuck. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.
- PAIXÃO, Fernando. *O que é poesia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO,

- Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008. p. 111-126.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades de leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008. p. 55-68.
- QUADROS, Deisily; BOTTI, Solange; ROSA, Viviana M.C. Dias. Poesia visual: a criança entre imagens e palavras. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/.../CI-031-05.pdf>.
- QUINTANA, Mário. Noturno arrabaleiro. In: _____. *Lili inventa o mundo*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 32.
- _____. *Pé de pilão*. Ils. de Edgar Hoetz. 3. ed. Porto Alegre: Garatuja, 1976.
- _____. Jardim interior. In: _____. *A cor do invisível*. São Paulo: Globo, 2005.
- RACIONERO, Luis. *Textos de estética taoísta*. Madrid: Alianza, 1999.
- REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *A floresta e a escola: por uma Educação Ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 122.
- _____. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2006.p. 21. Col. Primeiros Passos.
- REIS, Carlos. Lectura literária y didáctica de la literatura: confrontaciones e articulaciones. In: CANTERO, F. et al. (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL; Universidad de Barcelona, 1997.
- RESENDE, Vânia Maria. A literatura infantil e juvenil em foco – o ensino, a pesquisa e a publicação. Disponível em: <www.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/.../article.../5>. Acesso em: out. 2010.
- SAMUEL, Rogel. Arte e sociedade. In: _____. (Org.). *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SANTAELLA, M. L. *Estética de Platão a Peirce*. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1994.
- _____. *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- SCHERNER, Leopoldo. *Sidónio Muralha – literatura infantil*. Palestra proferida na PUC-PR, na Fundação Sidónio Muralha, 11 out. 1997. Disponível em: <www.philosletera.org.br>. Acesso em: 20 maio 2010.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHUNCK, Dulcinéia. *Arte e natureza: uma experiência de sensibilização por meio da arte*. Brasília, 2006. Tese [Doutorado] – Universidade de Brasília.
- SERRA, Tamires. *Henriqueta Lisboa – O menino poeta*. Disponível em: <bhol.com.br/henriqueta-lisboa-o-menino-poeta>. Acesso em: 12 fev. 2009.
- SHAVIT, Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens-London: The University of Georgia Press, 1986.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. São Paulo: EDUSP; Cultrix, 1978.
- SOUZA, Gláucia de. Entre professores-poetas e poetas-professores: caminhos do poema para a infância. In: CELLI – Colóquio Estudos Linguísticos e Literários, 3, 2007, Maringá, 2009. p. 448-454.
- STEPHENS, J. *Language and ideology in children's fiction*. London; New York: Longman, 1992. Disponível em: <www.unex.cs/interzona/Revista/puertas/pal9/INFANTIL.doc>. Acesso em: 31 mar. 2003.

TOLEDO, Nana. Maria Pé-de-Lata. In: _____. *Maria Pé-de-Lata*. Ils. de Cleo und Boris. Blumenau: Vale das Letras, 2007. (Coleção Poeminhas Ecológicas).

_____. Felicidade. In: _____. *Maria Pé-de-lata*. Ils. de Cleo und Boris. Blumenau: Vale das Letras, 2007. (Coleção Poeminhas Ecológicas).

_____. O Reino de Erasmo. In: _____. *Maria Pé-de-Lata*. Ils. de Cleo und Boris. Blumenau: Vale das Letras, 2007. (Coleção Poeminhas Ecológicas).

_____. Floresta Amazônica. In: _____. *Encantos da natureza*. Blumenau: Vale das Letras, 2007. (Coleção Poeminhas Ecológicas).

_____. Esquecimento global. In: _____. *Vida na cidade*. Blumenau: Vale das Letras, 2007. (Coleção Poeminhas Ecológicas).

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação: compartilhando saberes; Pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 269-276.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 122, p. 425-443, maio-ago. 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

_____. *Como e por que ler literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 129.

_____. O estatuto da Literatura Infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lúcia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982, p. 3-24.