



## A LEITURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### The reading in non-formal spaces as a pedagogical strategy in environmental education

Quemuel Alves da Silva<sup>1</sup>  
José Cavalcante Lacerda Junior<sup>2</sup>  
Evelyn Lauria Noronha<sup>3</sup>  
Maria Inês Gasparetto Higuchi<sup>4</sup>

**Resumo:** Com o objetivo de conhecer a relevância da prática de leituras em um espaço não formal na Educação Ambiental, o presente artigo parte do seguinte questionamento: em que medida atividades de leitura desenvolvida em um espaço não formal evidencia estratégias pedagógicas na Educação Ambiental? Como instrumento metodológico, a pesquisa tomou como ponto de partida a pesquisa bibliográfica e as rodas de conversas realizadas com crianças em um projeto pedagógico. Os resultados apontam a diversidade de espaços da cidade – ruas, praças, feiras, por exemplo – como vias apropriadas no que diz respeito ao processo educacional, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem ocorrido na Educação Ambiental. E ainda, utilização dos espaços não formais, atravessado pela prática de leitura, oportuniza aos educandos a interação com outros sujeitos e a socialização de conhecimento, a partir de suas trocas, favorecendo aos mesmos um olhar sobre sua própria realidade.

**Palavras-chave:** Ambiente. Educação. Leitura.

**Abstract:** As goal to understand the relevance of the practice of reading in a non - formal space in Environmental Education, this present article begins from the following question: to what extent do the reading activities done in informal space evidence pedagogical strategies in the Environmental Education? The research started with a bibliographical research and the recreational conversations with children in a pedagogical project. The results has pointed a great diversity of spaces in the city - streets, squares, fairs, for example - as appropriate ways with regard to the educational process, especially in the teaching-learning process that occurred in Environmental Education. Moreover, the use of non-formal spaces, through reading practice, allows students to interact with other subjects and the socialization of knowledge, from their exchanges, favoring them to perceive their own reality.

**Keywords:** Environment. Education. Reading.

**Como citar este artigo:** SILVA, Q. A.; LACERDA JUNIOR, J. C.; NORONHA, E. L.; HIGUCHI, M. I. G. A leitura em espaços não formais como estratégia pedagógica na educação ambiental. *Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v.10, n.21, p. 186–198, Número especial, 2017.

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Coordenador do Departamento de Cultura da Secretaria Municipal de Educação do Município de Marã/Am. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [quemuel.edu12@yahoo.com.br](mailto:quemuel.edu12@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA/UFAM. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [psi.josecavalcante@gmail.com](mailto:psi.josecavalcante@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Estudos da Criança. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia/UEA. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [evelynlaurianoronha@hotmail.com](mailto:evelynlaurianoronha@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Antropologia Social. Pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA/UFAM. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [higuchi.mig@gmail.com](mailto:higuchi.mig@gmail.com)

## Introdução

A diversidade de espaços da cidade pode ser apropriada pelas crianças no que diz respeito ao processo educacional, principalmente, na relação de ensino-aprendizagem ocorrida nas escolas. Nesse sentido, ruas, praças, escolas, feiras, *shoppings* podem se constituir como *lócus* do processo educativo.

No campo da educação, teóricos como Chassot (2006), Jacobucci (2008), Rocha e Fachín-Terán (2010) apontam pelo menos dois modos espaciais para configurar a educação: o formal e o não formal. O ambiente da sala de aula diz respeito ao âmbito formal e convencionado que se tem de pensar tal processo e o não formal, que são os locais que extrapolam “os muros” da sala de aula. Tal perspectiva encontra ressonância na contribuição de Freire (2003), que entende que o conhecimento “brota” da experiência de leitura do mundo. Ler significa representar, isto é, a afirmação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete.

Construindo uma interação entre os espaços não formais e a leitura, destaca-se que o processo ensino-aprendizagem deve estar alicerçado em espaços significativos para a vivência do conhecimento por parte do educando. Nesse sentido, o artigo parte do seguinte questionamento: em que medida atividades de leitura desenvolvida em um espaço não formal podem se configurar como estratégia pedagógica na Educação Ambiental?

Buscou-se, dessa forma, conhecer a relevância dos espaços não formais no processo educacional, bem como identificar o conceito de leitura mediante a abordagem freireana. Enquanto instrumento metodológico, a pesquisa tomou como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, a qual está voltada para a compreensão do contexto teórico dos espaços não formais e a leitura, e, as rodas de conversa como espaço de verbalização e produção de sentidos acerca da leitura e dos elementos socioambientais presente nas atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, o texto está organizado em três tópicos, a saber: 1) A relevância dos espaços não formais e a leitura: fundamentação teórica; 2) O projeto Tarrafa na Cidade de Maracá: sujeitos e métodos; 3) A Educação Ambiental: resultados.

Assim, o processo educacional não se ocupa somente de formas de investigação da realidade, por meio de métodos que encapsulam saberes definidos e prontos. Mas, deve se originar do contexto em que o sujeito está inserido e como tal refletir sua finalidade e utilidade, reconhecendo as urgências do seu tempo. Acredita-se que os dados advindos do estudo possibilitam uma reflexão acerca da problemática da leitura, objetivando investigar os fatores que colaboram na Educação Ambiental.

### ***A relevância dos espaços não formais e a leitura: fundamentação teórica***

A complexidade de nosso tempo tenciona sua discussão sobre o ser humano e sua relação com o ambiente, a qual traz em seus meandros a interdisciplinaridade como tessitura de tal conjuntura (MORIN, 2005). Assim, a compreensão da Educação Ambiental articula-se na relação com a complexidade planetária e isso “toca” suas práticas pedagógicas, as quais podem compartilhar significados e reflexões que transcendam seu escopo epistemológico, seja em seu processo de construção teórica seja no ensino-aprendizagem.

A escola não pode mais ser considerada o recinto exclusivo de todo o saber que advém do processo educativo. Outros espaços constituem-se como possibilidades e devem ser apropriados para a construção da Educação Ambiental. A apropriação desses novos espaços emana uma reflexão pautada em novas metodologias que visam um maior empenho na aproximação maior e real dos fenômenos ora estudado com a realidade do educando. Daí, reside a importância dos espaços não formais.

Jacobucci (2008) destaca que espaços não formais são entendidos como aqueles, diferentes da escola, que possibilitam uma prática educativa. Para tal existem os locais que são institucionalizados, os quais disponibilizam uma estrutura, planejamento e organização e os locais não institucionalizados que não possuem uma estrutura voltada para a finalidade educativa.

Dessa maneira, a construção de processos educativos em espaço não formal caracteriza-se por sua dinamicidade, pois, incluem em seu repertório estudos do meio, visitas externas, excursões, passeios, mostras pedagógicas, etc. São processos que não são estáticos, mas sempre abertos as variáveis que podem advir do contexto no qual está inserido, bem como a diversidade com a qual se pode entender e captar a Educação Ambiental.

Diferentes atividades podem ser realizadas fora do ambiente da sala de aula. No entanto, ressalta-se que o estabelecimento das estratégias determina a intensidade e o significado com que a atividade terá para com os educandos. Daí a necessidade, de planejar a execução de tal atividade, tendo como pressuposto que nenhum planejamento é fechado em si mesmo, mas que se adapta de acordo com as variáveis que surgem no decurso do processo.

É nesse sentido, que o desenvolvimento de rodas de conversas por meio do estímulo à leitura pode encontrar profícuo terreno na Educação Ambiental. A utilização dos espaços não formais aliado ao desenvolvimento de hábitos de leitura pode despertar uma atenção às diferentes variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Para Freire (2003) educar não é apenas uma transferência da inteligência do objeto ao educando, mas uma provocação no sentido de que, como sujeito cognoscente, torne-se capaz de entender e comunicar o entendido, isto é, possa conhecer a realidade e conhecendo transmita ao outro a dinâmica da história que constrói a vida. Essa perspectiva freireana (2003) ressalta uma educação fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, a qual possibilita a capacidade de construir, reconstruir, constatar e mudar em relação realidade.

Por esta via, nota-se que pela leitura pode haver uma emancipação do ser humano, isto é, da condição de mero espectador do mundo, onde a submissão é uma característica, para agente ativo e transformador.

Educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um 'ensinar a pensar certo' com quem 'fala com a força do testemunho'. É um 'ato comunicante, co-participado', de modo algum produto de uma mente 'burocratizada'. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática (FREIRE, 1996, p.52).

Tal transformação germina da própria realidade concreta demonstrando, assim, a construção dialética de uma nova história. Ora, a consequência desta perspectiva é a construção de um processo educacional democrático, livre, atuante e, acima de tudo, que possibilita a autonomia. Assim, o ser humano, seja ele educador ou educando, atua na história não apenas como objeto na massa, mas como sujeitos participantes da história, ocasionando, assim, a desalienação. Para tal conjuntura, a visão freireana possui uma natureza construtivista no sentido que se configura como um projeto de vida, de esperança, donde há uma busca contínua pela dignidade e negação direta de toda e qualquer forma de opressão e injustiça.

A leitura para Freire (2003) consiste em ler a realidade com um aguçado olhar e lançar-se as mudanças, tendo em vista que nosso mundo hodierno é marcado pelo abismo da desigualdade. Conhecer é ler e ler é transformar. E ainda, a leitura instiga o educando a sair do simples papel “engolidor” de ideias para a desafiante tarefa de interpretar e reinventar o mundo buscando a verdade e libertando-se dos grilhões do não-mundo. O leitor deve ser sujeito.

Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se Poe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, ‘domesticadamente’, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa ‘invadir’ pelo que afirma o autor. Se se transforma numa ‘vasilha’ que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo (FREIRE, 1987, p.10).

Nesse contexto, não basta entender somente o que está impresso ou o que se depreende dos signos linguísticos. A concepção de leitura e de ser humano freireano são utópicos? A resposta pode ser encontrada na própria maneira de viver do educador da libertação. “Freire é um realista por que é utópico, e utópico e esperançoso por que, para além dos textos sabe ler a realidade” (DAMKE, 1998, p.41). Em outro texto continua “só os utópicos [...] podem ter esperança, só os oprimidos podem libertar-se a si mesmos e libertar seus opressores” (TORRES, 1979, p.8). A perspectiva freireana perpassa, a partir do ato de ler, pela epifania de um novo tipo de sociedade e cidadão.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001, p. 261).

Assim, o educando, enquanto sujeito de sua ação, deságua numa perspectiva libertadora, que tende, conseqüentemente, ao desvelamento de um ser utópico e ético, que ao ler a realidade se descobre e transforma o meio que o circunda. Nesta acepção, a relação entre o espaço não formal e a leitura da realidade torna-se imprescindível para a construção de uma perspectiva em que a Educação Ambiental, enquanto processo, aproprie-se da dinâmica social, construindo assim, condições que oportunizem a leitura dos códigos linguísticos que efetuem as relações sociais, assim, como ler os meandros ideológicos que perpassam os

enlaces sociais. Assim, passaremos a conhecer como é possível articular a leitura e o espaço não formal na composição do Projeto Tarrafa.

### ***O Projeto Tarrafa na cidade de Marañ: sujeitos e métodos***

O Projeto Tarrafa é uma proposta pedagógica do Departamento de Cultura da Secretaria Municipal de Educação de Marañ que visa fomentar o desenvolvimento de atividades pedagógicas em espaços não formais mediante práticas lúdicas aos educandos da rede municipal de ensino desta cidade. Segundo dados do IBGE (2016), Marañ é um dos 62 municípios do Estado do Amazonas localizado na margem esquerda do Rio Japurá com uma distância via fluvial da capital, Manaus, de 920 km. Possui uma população estimada de 18.477 habitantes para 2016.



**Figura 1:** Tarrafa – símbolo do projeto  
Fonte: QUEMUEL, Alves da Silva, 2016

O nome dado ao projeto é uma homenagem aos pescadores ribeirinhos da Amazônia que utilizam a Tarrafa (Fig. 1), isto é, utensílio de pesca circular como pesos nas extremidades e um cabo no centro que facilita o manuseio pelo pescador. Essa prática é muito conhecida pelos ribeirinhos de Marañ, pois utilizam tarrafa para pescar a variedade de espécies de peixes nos rios e lagos amazônico.

Partido dessa prática ribeirinha, o Projeto Tarrafa em suas metas busca alcançar as crianças, adolescentes e jovens da comunidade maraense, levando em consideração os aspectos socioambientais, suas particularidades, seus valores, seus costumes, suas falas, seus modos. Reconhecendo o processo educativo possui um caráter diverso e plural no que diz respeito aos seus conteúdos, formas e atores. E ainda, o referido projeto surge pela necessidade de espaços pedagógicos que favorecessem a interação dos educandos com os espaços da cidade de Marañ.

Como metodologia, o projeto funciona mediante mostras pedagógicas realizadas nos espaços públicos da cidade de Marañ, tendo as rodas de conversas como momento de produção de sentidos, socialização e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas. Com efeito, como o projeto se orienta por meio das rodas de conversas que possuem a finalidade de desvelar, por meio das vozes dos educandos, os sentidos e significados das atividades pedagógicas desenvolvidas

pelo projeto. Enquanto método, a roda de conversa (Fig. 2) é um momento de ressonância coletiva desenvolvida a partir de um espaço de diálogo, autonomia e construção de conhecimentos.



**Figura 2:** Roda de Conversa  
Fonte: QUEMUEL, Alves da Silva, 2016

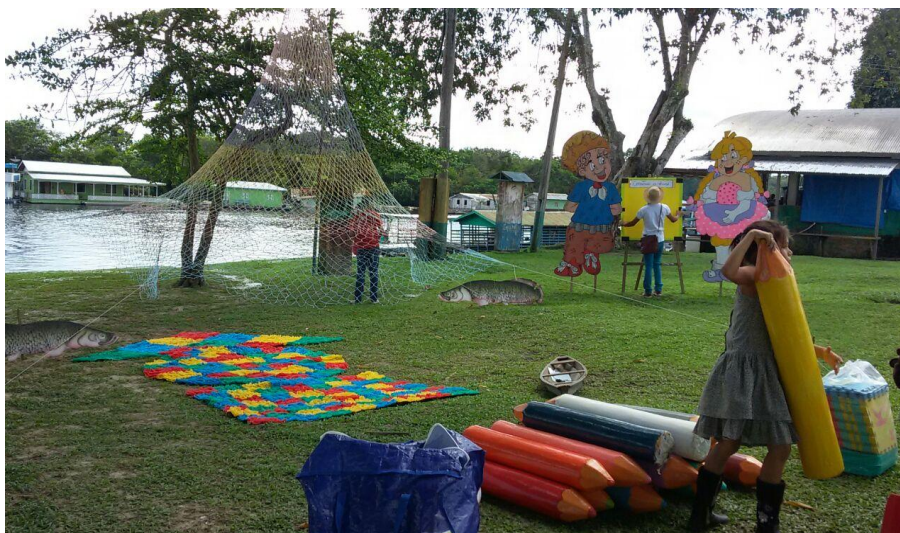
Diferentemente de Leporo e Dominguez (2009), que consideram as rodas de conversas como um momento marcado por regras, silêncio e outras normas. Entende-se que as rodas de conversas, consoante a De Angelo (2011), são atividades significativas em que os educandos, como sujeitos da fala, desempenham um papel ativo nos diálogos e trocas de ideias. Dessa forma, as rodas de conversas aconteciam quando o contexto solicitava uma abertura de discussões e combinados acerca de cada procedimento que seria desenvolvido no processo de investigação, mas também, em momentos espontâneos em que as crianças verbalizaram no espaço.

A roda de conversa pode se dar em diferentes momentos ou situações. Nos momentos *instituídos* (itálico do autor), aparece como parte do planejamento realizado pela educadora e tem por grande objetivo a construção de ideias em torno de um tema gerador e das atividades necessárias para o desenvolvimento do processo, ou também como momento de partilha de informações, vivências e experiências pessoais. [...] Contudo, a roda de conversa pode se configurar nos momentos em que determinadas situações surgem e precisam ser resolvidas, conflitos precisam ser geridos, precisam ser tomadas, idéias mais complexas precisam ser discutidas. Nos momentos *exigidos* a educadora, como alguém que *identifica as tensões que vão surgindo no interior do grupo*, propõe a realização de *uma conversa*, em que *a situação é confrontada por todos* e em torno da qual se vão *dando variações que são a contribuição de cada um* (De Angelo, 2011, p. 62-63).

Para esse artigo, será apresentado os resultados da primeira mostra pedagógica do Projeto Tarrafa realizada em junho ano 2016, tendo a Praça da Igreja Imaculada Conceição como espaço não formal. A razão da escolha desse espaço se deu pelo fato de tal praça concentrar nas suas proximidades a maioria das instituições educativas como creches, instituições religiosas, departamento de assistência social,

conselho tutelar, secretarias municipais de meio ambiente, educação saúde e escolas estaduais e municipais dentre outros órgãos.

O espaço é arborizado e fica próximo ao rio (Fig. 3), às matas e às atividades ribeirinhas. Ele concentra uma aglomeração de pessoas pelo fato de ficar próximo ao mercado municipal da cidade, onde os pescadores e feirantes se reúnem para a venda de peixes e verduras, tendo assim varias características das atividades regionais uma vez que o projeto objetiva aproximar os educandos do ambiente que os cerca.



**Figura 3:** Espaço da Mostra

Fonte: QUEMUEL, Alves da Silva, 2016

Por conta de ser a primeira mostra pedagógica, participaram 36 alunos do 5º ano da Escola Municipal Darcy Barbosa Littaif. A escolha da referida série é resultado de um levantamento prévio a realização da mostra pedagógica. Após o diagnóstico percebeu-se que havia lacunas e fragmentações no que diz respeito à aprendizagem dos educandos, bem como o não uso dos espaços não formais no planejamento das atividades escolares. Dessa maneira, realizou-se as seguintes atividades pedagógicas:

- 1) *Apresentação do projeto Tarrafa*: com o objetivo refletir o seu significado, em uma roda de conversa. As crianças puderam expressar e discutir sobre a importância da leitura e como essa prática se dava no cotidiano de cada um, logo após pediu que todos escrevem numa folha de papel o que significava para eles “leitura”.
- 2) *Ditado de palavras*: a atividade usou figuras representativas do seu dia-a-dia, como malhadeira, remo, rio, lago, árvore, floresta, peixe, cuia, chapéu, canoa, caniço, isca, curral, folha, fogo, fauna, flora”, dentre outras palavras para aproximar a escrita do contexto socioambiental dos educandos.
- 3) *Produção de frases*: esse momento teve a finalidade de organizar e selecionar frases que continham o nome dos peixes amazônicos, como pirarucu e tambaqui por exemplo. Em seguida teriam que produzir um pequeno texto sobre os peixes amazônicos e teriam que escolher um colega para fazer a leitura do texto.

4) *Tenda do cinema*: nesse espaço as crianças assistiram um documentário a respeito do lixo. Nesta atividade teriam que discutir entre si e juntos produzirem uma carta para fixar no mural da escola com o tema, “o mundo é meu quintal”.

5) *Montagem de quebra cabeça das palavras*: os educandos deveriam organizar as letras para composição de uma palavra e em seguida escrevê-las em um quadro branco. Nesse espaço tinha o *cantinho da leitura*, onde foi montado em um tronco de uma árvore, todos ficaram encantados com o lugar.

Assim, após as atividades, os educandos foram conduzidos para o gramado para realizar a roda de conversa com o intuito de alcançar os assuntos correlatos a Educação Ambiental, transformando-as em um suporte para o entendimento e construção das atividades pedagógicas, como Leituras de histórias infantis, jogos de memória, cine educação, gincana ambiental e produções textuais. Por fim, ressalta-se que tais atividades pedagógicas foram desenvolvidas de acordo com os conteúdos programáticos da série dos educandos.

### **A Educação Ambiental: resultados**

Fundamentalmente, o Projeto Tarrafa compreende que é impossível conceber as questões ambientais apartadas das questões humanas. Como tal, essa perspectiva ancora-se no reconhecimento de uma Educação Ambiental que vislumbre a compressão da organicidade do meio.

Acredita-se em uma Educação Ambiental como uma nova filosofia de vida e que deve permear o nosso fazer científico e acadêmico. Não como uma educação apenas ecológica que busca, no conhecimento das relações entre seres vivos e seu ambiente natural, explicações parciais para fatos observáveis. Não como atividades esporádicas que coloquem as pessoas em contato com a natureza por um tempo limitado da vida. Não como disciplina a ser inserida nos currículos escolares e que pode se perder em mais um dos compartimentos de nossa prática cartesiana (LINDNER, 2012, p. 15).

Nessa esteira, Marques; Carniello; Guarim Neto (2010) observam que a Educação Ambiental busca não só a conservação dos meios naturais, mas a valorização dos seres que neste meio vivem, desde valorizar sua importância social a respeitar sua cultura. Nessa mesma perspectiva, Dias (2004) compreende a Educação Ambiental como o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do ambiente e o reconhecimento cultural.

Dessa forma, a prática da leitura em espaços não formais pode se configurar numa singular estratégia em Educação Ambiental à medida que a mesma se torna uma ferramenta para a posição do educando diante da realidade socioambiental que o cerca, inclusive, quando emerge dificuldades no hábito de leitura por parte dos educandos participantes da mostra, como era referendado pelos professores que acompanharam os educandos no projeto.

Dessa necessidade, a leitura em espaços não formais por meio do Projeto Tarrafa buscou apresentar uma estratégia que aproximasse os educandos ao universo dos signos por intermédio do espaço não formal. Por isso, discutir a importância da leitura através do uso dos espaços não formais, envolvendo os aspectos socioambientais é, acima de tudo, respeitar as particularidades dos educandos tendo em vista a valorização do ambiente e o processo de aprendizagem dos



códigos linguísticos. O planejamento para se trabalhar fora da sala de aula usando os símbolos e os instrumentos da leitura dão uma maior relevância no diz respeito à leitura e sua interpretação em um contexto geral.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem apresenta a característica da dinamicidade e para que se torne de fato significativa para o aluno o professor deverá: “mais do que o simples resultado de atribuição de um significado a uma informação nova” (VALADARES, 2011, p.38) deverá ter consciência de que o processo educativo ambiental é um processo dinâmico, onde as atividades serão planejadas com o intuito de aprofundar seus conhecimentos prévios e ampliar novas ancoragens cognitivas. É importante frisar que, o conhecimento atribuído pelos educandos é de suma importância para a efetivação de suas identidades na construção de sujeito onde se insere.

Desse modo, ao serem questionados sobre quem gostava de ler, poucos levantaram as mãos e alguns diziam que não tinham tempo para essa prática. Nesse sentido, foi questionado se a leitura possuía alguma importância para eles. Conforme o Jaraqui<sup>5</sup>: “*para mim a leitura me faz conhecer novos lugares e também pessoas tipo, os caras das histórias, o universo e várias coisas*”. Pode-se observar na verbalização acima a associação da leitura a capacidade de imaginativa. Aspecto que é reforçado pela voz de o Tambaqui quando diz: “*acho que leitura me faz viajar. Tipo ir a Paris e outros lugares e voltar, acho que também, faz a gente conhecer as históricas bíblicas e outras coisas, na verdade, leio pouco*”.

Nota-se que o exercício da pela leitura favorece o desenvolvimento e a construção de imagens e representações da realidade. Sabe-se que as imagens constituem-se em um vasto campo de simbolização do humano, o qual sinaliza uma interpretação do mundo que está ao seu entorno. Em relação a leitura, as imagens representam uma forma de captar aquilo que está ao redor e integrá-lo às vivências individuais. Movimenta-se dessa forma, hábitos, referências e sentidos para coadunar diante daquilo que aparece, uma vez que de acordo com Wulf (2013) a capacidade imagética é parte indubitável da condição humana: “podemos ver a imaginação e sua capacidade de conceber imagens em ação no processo pelo qual um pedaço da natureza é transformado em um instrumento esteticamente concebido”. (WULF, 2013, p.24)

Em uma das falas dos educandos, a leitura está associada à condição de libertação, conforme expressa a Pirarucu: “*a leitura também liberta, sempre ouço minha mãe falar isso pra mim. Eu não entendo o que ela quer dizer*”. Percebendo a necessidade de explicar tal sentido, veio à baila outro questionamento devolvido aos educandos: “a leitura ajuda entender o mundo? Sim ou não?”. Muitos responderam: “*acho que sim*” e outros “*acho que não*”. Diante dos interpelamentos, pode-se explicitar que a leitura, também, é libertadora e nos levar a viajar e conhecer o desconhecido nos desprendendo das amarras. Essa perspectiva encontra assento na visão freireana (1987), onde a leitura de um texto provoca muito mais que o ato de decifrar do significado das palavras, mas deve evocar um espírito investigador, criativo e autônomo.

O uso do espaço não formal oportunizou estabelecer um vínculo entre a escola e a cidade. O projeto possibilitou que os educandos tivessem acesso a diferentes

---

<sup>5</sup> O nome dado aos educandos contempla o nome dos peixes amazônicos! Antes dos nomes, será indicado o artigo a para as meninas e o artigo o para os meninos.

métodos, formas, símbolos e signos que possibilitassem vivenciar momentos de aprendizagem, entretenimento e de reflexão crítica, valorizando e reconhecendo sua cultura regional. No ditado de palavras, por exemplo, quando foi perguntado se sabiam identificar os peixes fixados na tarrafa, a maioria respondeu de forma afirmativa: “*eu sei, é um surubim*”, diz o Tucunaré.

Nesse caso, a aproximação dos educandos com os elementos da cultura oportuniza uma conexão com o ambiente constituído de possibilidades metodológicas que visam às circunstâncias do educando. Nessa esteira, o ponto de partida para uma Educação Ambiental significativa é o encontro dos educandos com determinado fenômeno em um espaço. As causas, os efeitos, as descobertas e suas sistematizações conduzem o aprender e o significado dos conceitos e revelam suas percepções construídas a partir de sua ontologia com o meio ambiente.

Outro elemento, destacado na roda de conversa é a relação de pertencimento para o com o espaço visitado. O espaço da praça da matriz, constituído como espaço de ensino-aprendizagem torna-se atraente para o estudo do meio ambiente e de aspectos ecológicos, como o estudo da biodiversidade - fauna e flora por exemplo -, análise do tipo de solo: permeável ou não-permeável e sobre a coleta e seleção do lixo existente no ambiente, conforme destaca a Aruanã: “*ainda bem, que a praça está limpa hoje! A cidade deveria ter mais lugares para as pessoas jogarem lixo. [...] vou guardar o meu (lixo) pra jogar na em casa*”. Essa compreensão coloca em cena a percepção do espaço da cidade e sua percepção acerca do ambiente integrado a perspectiva da relação como um organismo vivo, que se regula a partir do bom funcionamento de suas partes, interligadas em um dinâmico processo, revelando aquilo que Maturana e Varela (2001) chamam de autopoiesis.

E ainda, a utilização dos espaços oportunizou aos educandos a interação com outros sujeitos e a socialização de conhecimento, a partir de suas trocas, favorecendo aos mesmos, a leitura crítica e dinâmica do mundo mediante o uso de sua própria realidade. “*Achei legal vir pra praça porque aqui a gente não fica parado. A gente pode fazer as coisas e ficar conversando*”, diz o Matrinxã. Durante o desenvolvimento de todas as atividades, por intermédio da leitura, as crianças puderam reconhecer o real, ao mesmo tempo em que o representava através de signos e outras formas simbólicas para apropriação do conhecimento.

A relação da criança com o meio ambiente postula as crianças como atores sociais, que na interação com seus pares evidenciam os significados emergentes na relação com o ambiente. Tal sentido, encontra aporte nas ideias de Toren (2013, p.175) que dizia: “cada criança precisa dar significado por si mesma ao mundo habitado”. A Educação Ambiental deve aproximar a conexão dos educandos com o ambiente para realizar uma ancoragem na realidade próxima da vivência da criança, onde o mesmo se apropria e recria tal conhecimento em seu contexto, estabelecendo, também, um vínculo cognitivo e afetivo que emerge desse contato.

Com efeito, ao passo que muitos educandos compreendiam os símbolos e sabiam transcrever pela escrita os enunciados, alguns possuíam dificuldades de representá-los graficamente: “*professor eu não sei escrever surubim*”, como a Pacu. Tal situação ilustra o que Salles e Parente (2012, p. 323) evidenciam: “a compreensão da leitura requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, e lingüísticas, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, entre outras”.

Observa-se que a interação das crianças com o ambiente promoveu uma ampla leitura de mundo, o espaço fora da sala de aula e o contato com formas representativas vivenciadas pelas crianças possibilitaram uma agregação e apropriação de conhecimentos eficaz, conforme destacou a Bodó: *“Professor eu conseguir fazer a palavra que parecia ser tão difícil”*, que apresentava dificuldade na produção da escrita. Muitas crianças ficam limitadas dentro de uma sala de aula ou da escola o que destoa da característica exploratória que as mesmas possuem.

Muitas das crianças de Marã estão acostumadas com uma rotina de interação com vizinhos, com outras crianças, parentes, colegas, idosos dentre outros, e com essa socialização constrói a sua personalidade se apropriando de outros tantos conhecimentos, participando ativamente, de seus valores, sua cultura, seus jeitos de ser, suas falas, seus saberes, sua compreensão como ser participativo de modo que esse multiculturalismo (SANTOS, 2003), sociável e interativo, reflita na sua construção da identidade dos sujeitos.

Por fim, um outro elemento a ser destacado é que na realização das práticas pedagógicas na mostra estabelece uma relação direta com os conteúdos e podem facilitar o entendimento de mundo dos educandos. Estar fora da sala de aula e trabalhar inúmeros conteúdos onde os educandos possam expressar suas falas possibilitam a valorização dos direitos de um ensino participativo, integrador e dinâmico. A relação entre o espaço não formal e a leitura da realidade torna-se imprescindível para a construção de uma perspectiva em que o processo de ensino-aprendizagem se aproprie da dinâmica social, possuindo assim, condições de ler códigos linguísticos que efetuem as relações sociais, assim, como ler os meandros ideológicos que perpassam os enlaces sociais (FREIRE, 2003).

### Considerações Finais

As últimas décadas inúmeras mobilizações com o intuito buscar soluções que viessem melhorar a relação do ser humano com o ambiente. Reuniões e Assembleias, como a Eco 92 e a assinatura do Protocolo de Kioto em 1997, por exemplo, movimentam tanto a esfera pública como a privada a pensar sobre a situação ambiental do planeta.

Alicerçado nessa perspectiva, a Educação Ambiental aponta para um contexto, onde inúmeros elementos criam e recriam formas de conhecimentos e expressões indicando possibilidades de como pensar e desenvolver práticas para com ambiente, mas, fundamentalmente, de reconhecer a integralidade na relação ser humano com o ambiente.

Enquanto processo é possível pensar e reconhecer por intermédio dessa percepção modos alternativos de pensar, abrindo-se a modos e maneiras diferentes de conceber e produzir práticas sustentáveis, transfigurada numa realidade polifônica que harmoniza as diferentes nuances que atravessa o contexto contemporâneo em face de uma visão holística.

É nesse sentido, que durante todas as atividades os educandos demonstraram interesse para participar, mesmo encontrando dificuldades na realização dos comandos. Acredita-se que com as atividades apresentadas, pode-se auxiliar as crianças no encontro com a realidade, possibilitando inúmeras leituras e interpretações. Durante a programação destacou-se a importância do ambiente e seu reflexo na vida de cada um, sensibilizando-os assim, para preservação e

valorização do meio natural que é ofertado ao ser humano, e, que esse humano precisa cuidar e saber viver com o ambiente criando uma relação saudável.

Assim, nessa esteira, o processo educativo ambiental deve apontar para um contexto atravessado por múltiplos cenários, por uma pluralidade de aspectos que se entrelaçam, criando uma teia complexa e dinâmica que circulam influências, interesses e ideologias, constituindo-se como espaço da diversidade, onde inúmeros elementos criam e recriam formas de conhecimentos e expressões indicando possibilidades de como pensar e desenvolver práticas sustentáveis para com o ambiente.

### Referências

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a Educação**. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

DAMKE, I. R. Paulo Freire: o pensador que teorizou a prática, questionou a educação e sistematizou uma teoria do conhecimento. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, n.107, p. 31-48, 1998.

DE ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In.: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para Liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. In.: **Estudos Avançados** 15 (41) 2001. Disponível em: <<http://www.e-educador.com/index.php/artigos-mainmenu-100/160-carta-de-paulo-freire-aos-professores>>. Acessado em: 02 set. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Maraã**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130280&search=||inforgr%E1ficos:-informa%E7%F5Bes-completas>>. Acessado em: 15 ago. 2016.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v.7, p. 55-66, 2008.

LINDNER, E. L. Refletindo sobre o Ambiente. In.: LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediações, 2012.

LEPORO, N.; DOMINGUEZ, C. R. C. Rodas de Ciências na Educação Infantil: as negociações de sentidos. VII **ENPEC**, 2009.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MARQUES, L. M.; CARNIELLO, M. A.; GUARIM NETO, G. A percepção ambiental como papel fundamental na realização de pesquisa em educação ambiental. Projeto Saber. **Revista Travessias**. v. 4, n.3, 2010.

ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso de espaços não formais como estratégias para o Ensino de Ciências**. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. IN.: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(2), pp. 321-331.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, pp. 5-23, Jul/Dez, 2003.

TOREN, C. Uma antropologia além da cultura e da sociedade: entrevista com Christina Toren. **Revista Habitus**. v.11, n.1, 2013.

TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire, v.II).

VALADARES, J. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**/Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 36-57, 2011. In: <[http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID4/v1\\_n1\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf)>. Acessado em: 04 abr. 2016.

WULF, C. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução de Vinícius Sprigico. São Paulo: Hedra, 2013.