

## NAVEGANDO NO TERRITÓRIO POÉTICO DO RIO SÃO FRANCISCO – O GÊNERO LÍRICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA E DA BIOLOGIA

Érico Anderson de Oliveira<sup>1</sup>  
Rosália Caldas Sanábio de Oliveira<sup>2</sup>  
Fabiana da Conceição Pereira Tiago<sup>3</sup>

### RESUMO

O corrente artigo visa cooperar com as discussões acerca do ensino das disciplinas de Geografia e Biologia na Educação Básica, ao comunicar uma prática educativa interdisciplinar em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), em Belo Horizonte – MG. Trazendo como centro de investigação o rio São Francisco por meio do gênero lírico. Nessa contextualização, aprecia-se esse gênero presente em um livro infantojuvenil – Formosura do Velho Chico (de Lalau e Laurabeatriz) - considerando-o como um dispositivo, textual e visual, capaz de coadjuvar na absorção de conceituações estruturais tanto da Geografia quanto da Biologia. Analisando-se as referências biogeográficas/ambientais e culturais da poesia, e de suas representações artísticas sobre o rio na obra infantojuvenil priorizada para esse trabalho didático-pedagógico. Nesta oportunidade, a temática ambiental explorada através da literatura infantojuvenil e do gênero lírico converte-se em um aparato substancial de percepção ambiental. O livro e o gênero lírico tornam-se aqui, os interlocutores entre o ‘território poético’ do rio São Francisco, sua biogeografia e a extrapolação refletida sobre sua realidade nesse planejamento didático, com o encaminhamento dado pelos professores.

**Palavras-chave:** Biogeografia e gênero lírico, literatura infantojuvenil, rio São Francisco, educação ambiental.

### INTRODUÇÃO

A aplicação de gêneros literários e textuais como acessórios didáticos nas aulas de Geografia e Ciências Biológicas no Ensino Médio não é muito comum, sendo de modo geral, ocasional. Compartilhamos a ideia de que a leitura de mundo do jovem discente na escola deve ser, preferencialmente, múltipla, hipertextual e intermodal, no sentido de a aprendizagem poder transitar entre as peculiaridades de diferentes linguagens e recursos didático-pedagógicos, que expressam fragmentos da cultura onde o discente encontra-se inserto.

Como recursos e/ou materiais didático-pedagógicos no ensino, os definimos em conjunto, como sendo: todo material encontrado no meio ambiente ou fabricado/reelaborado

<sup>1</sup> Prof. de Geografia do Deptº de Geociências - CEFET-MG. E-mail: ericoliv@cefetmg.br

<sup>2</sup> Profª de Geografia do Deptº de Geociências- CEFET-MG. E-mail: rosasanabio@gmail.com

<sup>3</sup> Profª de Biologia do Deptº de Ciências Biológicas - CEFET-MG. E-mail: fabsmicro@gmail.com

pelo homem que pode vir a ser utilizado como artefato didático na práxis pedagógica. Nesse caso aqui relatado, no ensino de Geografia e Biologia no Ensino Médio. Para serem empregados na sala de aula e nas atividades escolares cotidianas, recomenda-se que haja uma fundamentação didático-pedagógica (referenciais teóricos), bem como, levar-se em conta, os pressupostos metodológicos das disciplinas em questão; pois eles continuarão sendo ‘meios’ educativos, e não ‘fins’; e precisamos de um ‘alicerce’ que sustente a sua aplicabilidade.

Esses princípios teóricos precípuos são capitais, ajudando-nos a correlacionar currículo, percepção e sensibilização ambiental, numa visão integradora e cidadã da educação (DIAS, 2003; FAGGIONATO, 2010; MASCARENHAS, 2017). Para que vislumbremos a “formação do sujeito ecológico” em cada discente (CARVALHO, 2012).

Porém, são somente balizadores, as decisões no percurso educativo concernem apenas ao professor, com a significação intrínseca de que ele conhece a biografia e as potencialidades dos discentes. Com essa inferência, entendemos que todo professor é um pesquisador nato, que se esforça, diariamente, para cumprir a sua atribuição como educador; isso requisita muito esforço, vontade, estudos. Empenho raramente reconhecido e, suficientemente, recompensado num país que não investe e valoriza a educação como deveria.

As conexões entre leitura e letramento de mundo do discente na escola são orientadas pelo professor, em circunstâncias em que a intuição é mais importante que a técnica, e o conhecimento sobre os discentes – o critério basilar, com os objetivos nítidos de auxiliar em direção a uma “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2000).

Assim, a leitura e o letramento de mundo são espeques transversos que transpassam por entre todas as disciplinas escolares, independentemente do nível de ensino, como uma contribuição à estruturação de um discente/cidadão no futuro. Como suporte para a sua realização, escolhemos o gênero lírico (poesia), com o livro infantojuvenil - Formosura do Velho Chico (de Lalau e Laurabeatriz), numa perspectiva interdisciplinar. A esse respeito, nas palavras de Helena Callai (2004), a leitura de mundo está correlata ao mundo da vida, adiante:

O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que esta também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico, e ampliar as suas visões de mundo. Para que isso aconteça a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens. E o professor, como mediador desse processo. (CALLAI, 2004, p.3).

Para os autores, toda realização educativa é um exercício social e afetivo, amparados em Henri Wallon (2015), quando ele enfatiza que a afetividade é a substância na elaboração do desenvolvimento cognitivo do discente e dele, como sujeito integral. Além da concepção

de que o ensino deve ser aceito com prazer, atuando positivamente sobre uma dificuldade, respondendo a uma curiosidade do discente, motivando-o. Dispondo ainda, como alicerce do ensino-aprendizagem a “observação concreta e a experimentação” (WALLON, 2015).

Acreditamos como Wallon (2015), que na adolescência, os discentes já prosperaram do estágio do pensar “conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e o raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35).

A mesma autora, Gratiot-Alfandéry (2010), esclarece o pensamento de Wallon, atestando que para ele, na adolescência, “o desenvolvimento, pensado dialeticamente, alterna momentos de maior introspecção (etapas centrípetas) e de maior extroversão (etapas centrífugas)”, a seguir:

De acordo com as características e condições de determinado estágio do desenvolvimento, os processos estarão voltados para o interior ou para o exterior, num contínuo movimento de internalização e externalização. É esse movimento pendular que permite ao sujeito sua construção em direção a autonomização. As etapas centrípetas, presentes nos estágios do ‘emocional’, do ‘personalismo’ e da ‘adolescência’ são preponderantemente afetivas e “voltadas para a assimilação, a elaboração íntima, a edificação do sujeito e de sua relação com o outro” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 36).

Por conseguinte, temos o benefício de intensificar a leitura, com um texto literário - um livro infantojuvenil – atraente, focando na riqueza instrumental da literatura, entre outras características que a fazem determinante para o leitor. Com a lógica dela confeccionar um atilho simbólico entre a imaginação e o senso crítico do real, engendrando novas impressões ou “marcas”, como ressaltado por Lajolo (2010), posteriormente:

[...] a literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca. (LAJOLO, 2010, p.44-45)

Em outro enfoque, a literatura sobrepuja os limites entre as disciplinas escolares, uma vez que a ‘língua é a mãe-pátria’ de todas elas, e toca a vida – por evidenciá-la culturalmente, daí o ensejo em admitir a literatura e seus gêneros como adjeção entre o que é íntimo e a exterioridade. No prisma de Bakhtin (2011), “o homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu” (BAKHTIN, 2010, p. 55).

Desta feita, novamente com Bakhtin (2011), “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem *exterior*

pela primeira vez num novo plano da existência” (BAKHTIN, 2011, p. 55). Bakhtin (2011), então, expõe “a exterioridade da configuração espacial”, sucessivamente:

Uma importante particularidade da visão exterior, plástico-pictural, refere-se à percepção das *fronteiras exteriores que configuram* o homem. Essa percepção é indissociável do aspecto físico: registra uma relação com o homem exterior com o mundo exterior que engloba e circunscreve o homem no mundo. [...] Apenas o outro pode, de maneira convincente, no plano estético (e ético), fazer-me viver o finito humano, sua materialidade empírica delimitada. Num mundo que me é exterior, outro se oferece por inteiro à minha visão, enquanto elemento constitutivo deste mundo (BAKHTIN, 2011, p. 55).

Nesse quadro, as vivências poéticas e visuais criam memórias estéticas que alcançam a ‘morfologia’ da superfície da existência pela comunhão coletiva das experiências – nessa confluência em sala de aula. Dá-se, à vista disso, um silogismo mútuo, onde a sala de aula pode vir a ser um laboratório de experimentações diligentes em direção à reflexão e o raciocínio no ensino-aprendizagem.

Pois, (...) “a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amalgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso” (BAKHTIN, 2010, p.141).

Quando isso acontece, quer dizer que ocorreu um salto qualitativo entre a leitura de mundo que antecede à própria alfabetização (FREIRE, 1985), e o letramento do mundo, com o discente/sujeito posicionando-se nele e sobre ele. (CALLAI, 2005; FREIRE, 1983).

Irrompendo “uma situação gnosiológica, cujo objeto cognoscível é a situação existencial representada nela” (...), desse modo, “diante de uma “codificação” pedagógica (situação problema) que representa, (...), uma situação existencial dada, os sujeitos interlocutores se intencionam a ela, buscando, dialogicamente, a compreensão significativa de seu significado” (FREIRE, 1983, p. 67).

Candido (2006), em seus estudos das influências socioculturais na literatura, participa que “É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação” (CANDIDO, 2006, p.30). Consumando um questionamento: “em que medida a arte é expressão da sociedade; (...), em que medida é *social*, isto é, interessada nos problemas sociais” (CANDIDO, 2006, p.28).

Logo, subsistem inumeráveis maneiras de interagirmos com uma obra literária, fora de sua “verdade epidérmica” (CANDIDO, 2006, p. 29). O âmago dessa sugestão é tentar

transcender o letramento literário, alçá-lo para a vida, num primeiro momento, da sensibilização do contato com o gênero lírico – poesia, as ilustrações da obra, seus coloridos, seus sentidos. “Os descritos dos aspectos da paisagem”, suas nuances, quando um “princípio estrutural se manifesta não apenas na formulação das ideias e na fisionomia geral do poema, mas em certas constantes da composição” (CANDIDO, 2004, p. 176); com a estética e a sonoridade associadas aos elementos da natureza, dando-lhes movimento.

“Desprendendo-se da aparência, a imaginação fica imponderável e ascensional (...)” (CANDIDO, 2004, p. 178). A presença da natureza “denota um fascínio pelas formas naturais e pela realidade exterior do mundo, que é recomposto como sistema de percepções (...)” (CANDIDO, 2004, p. 178).

Gaston Bachelard reitera que o solitário que lê, tem a luz da vela para fazê-lo, porém, “a luz da vela não ilumina um cubículo vazio, ilumina um livro”. Todavia, “a imagem de um leitor vigilante à luz de vela que basta para que comece esse movimento alternado dos pensamentos e das fantasias”, é uma metáfora da vida. E ele, Bachelard, clarifica: “Não preciso do passado dos outros. Mas preciso das imagens dos outros para recolorir as minhas” (BACHELARD, 1989, p.58).

Então, “Impressões sensoriais que não apenas constituem a percepção de mundo, mas são o elemento estético que determina a estrutura ao se tornar elemento de composição” (...)” (CANDIDO, 2004, p. 177); são percepções do sensível que trabalhadas no coletivo, ‘iluminam a sala’ da vida, pois o conhecimento origina-se na troca com o outro (VIGOTSKY, 1998).

Recorremos, outra vez, os dizeres de Bachelard (1993), das interfaces entre poemas e o mundo, após:

A imagem não está mais sob o domínio das coisas, assim como também não está agindo pelo impulso do inconsciente. Ela flutua, voa, imensa na atmosfera de liberdade de um grande poema. Pela janela do poeta, a casa entabula um comércio de imensidão como mundo. Também a casa dos homens se abre para o mundo, como gosta de dizer o metafísico. (BACHELARD, 1993, p. 241).

Essas sensações/imagens foram, destarte, expandidas didaticamente, sustentadas em conceitos biogeográficos e socioculturais (espaço geográfico, lugar, paisagem, território, territorialidade, região, bacia hidrográfica, rede hidrográfica, talvegue, rios intermitentes, rios perenes, matas ciliares, assoreamento, pegada ecológica, biomas, entre outros), previamente esboçadas, sendo recriadas dialeticamente (VIGOTSKY, 1998). Consentindo – por analogias, um olhar particularizado sobre o rio São Francisco de hoje; investigando-o no viés da

resolução-problema. Ultrapassando-se as fronteiras do ‘território poético’ para o tangível, tecendo territorialidades.

O rio São Francisco, o ‘Velho Chico’, possui uma significação incomensurável não somente para o Estado de Minas Gerais, mas para os demais Estados banhados por ele (Bahia, Pernambuco, Sergipe, Alagoas). Percorre regiões que apresentam condições naturais diversas e adversas, deprimidas climaticamente e economicamente. Sendo que os alunos não veem constantemente nas mídias ou livros didáticos os problemas ambientais da região do São Francisco. Os desequilíbrios ambientais presentes em sua bacia hidrográfica acarretam prejuízos sociais e econômicos que transpassam as barreiras municipais e mesmo estaduais.

O ‘Chico’, além de abrigar uma biodiversidade única, é um patrimônio cultural, ambiental e socioeconômico. O ‘Rio da Unidade Nacional’ é uma herança e um legado para as próximas gerações que está em risco, por isso, os estudantes precisam aprender não somente sobre a riqueza ambiental, mas também sobre a sua importância socioeconômica e cultural. Discernir sobre o porquê do rio São Francisco ser um ecossistema naturalmente frágil e debilitado massivamente pelo homem, a partir dos conhecimentos teóricos ensinados, de pesquisas e debates, permitiu nessa asserção educativa, que os estudantes fossem capazes de subir os degraus – em termos argumentativos – aprofundando a busca por respostas e possíveis soluções, objetivando salvar o rio São Francisco e fazendo um paralelismo com os rios que atravessam e abastecem a RMBH (Região metropolitana de Belo Horizonte).

Concretizando, assim, o processo de aprendizado significativo, uma vez que os conhecimentos ensinados e aprendidos em sala de aula resultaram em um aprendizado real, verdadeiro, reflexivo e não somente repetitivo e de memorização (MOREIRA, 1999).

Mas será que os estudantes sabem da magnitude e simbologia do ‘Velho Chico’? Para o sucesso da sequência da aprendizagem é substancial alcançar o que os alunos pensam do rio São Francisco, ou seja, seus conhecimentos prévios. Qual é a visão e a relação dos estudantes com o rio São Francisco? A começar desses levantamentos foram sendo traçadas as metodologias didático-pedagógicas para a efetividade do seguimento de ensino e aprendizagem. Permitindo aos alunos produzirem suas próprias análises e vinculações sociais, econômicas, culturais e ambientais por entre os conceitos teóricos e a prática (MOREIRA, 1999).

Em suma, educando os alunos ambientalmente, de acordo com Carvalho (2012): “*A educação Ambiental está efetivamente oferecendo um ambiente de aprendizado social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender*” (CARVALHO, 2012, p. 69).



Quando atuamos com a educação ambiental é imprescindível que o aluno compreenda que o homem, ou seja o próprio aluno, é parte do meio ambiente e ao causar instabilidade a um ecossistema o homem também será atingido. Porque estamos todos interligados, seres vivos habitando um mesmo ambiente, e as nossas ações – por menores que sejam - geram respostas em cadeia. Quando desenvolvemos esse entendimento do homem como parte constitutiva do meio ambiente, aproximamos nossos estudantes do meio ambiente natural numa visão integralizadora. Essa proximidade levará a um sentimento de pertencimento a aquele ecossistema, e conseqüentemente, permitirá o afloramento de um anseio por protegê-lo, ocorrendo o despertar do ‘eu-ecológico’.

De acordo com Carvalho, (2012):

“o sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de ida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados.” (CARVALHO, 2012, p. 65)

Logo, a educação, seja ambiental ou não, precisa acontecer de forma contextualizada às problematizações não só globais, mas principalmente locais. Inserir a temática a ser trabalhada no dia a dia do estudante, atentando para os acontecimentos vigentes e contemporâneos, normalmente segmentados nos noticiários e mídias. Correlacionar e interpretar as informações sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente e suas conseqüências para os moradores próximos da área conflagrada, assim como, para uma comunidade distante fazendo comparações, permite uma capacidade de síntese através de uma prévia interligação dos elementos complexos desse acontecimento estudado.

Ensinar aos alunos que os prejuízos ao meio ambiente acarretam prejuízos na qualidade de vida da sociedade, de forma geral, interferindo negativamente em todos os setores de nossas vidas é um passo. Reflexionar sobre essas ações e suas decorrências é outro, mudar posicionamentos e posturas pessoais e cotidianas é o resultado de um processo que pode levar a vida inteira, mas a escola nesse decurso não pode se eximir de sua responsabilidade na construção de um aluno-cidadão.

A concatenação do ensino-aprendizagem significativo associado à conscientização ambiental de maneira continuada e transversal, é indispensável para suscitar a promoção de cidadãos conscientes, instruídos, sabedores dos seus deveres e direitos, podendo assim,

realizar e exigir dos governantes o cumprimento de ações efetivas que garantam qualidade de vida da população e mudanças em direção à sustentabilidade.

## METODOLOGIA

A proposição colocada em curso foi trabalhada em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, interdisciplinarmente, nas disciplinas de Geografia e Biologia. Num planejamento que levou em consideração o tema – o rio São Francisco, por meio da sensibilização ambiental tendo como mecanismo impulsionador o livro infantojuvenil – Formosuras do Velho Chico (de Lalau e Laurabeatriz) e sua poesia, num total de seis aulas (3 de cada disciplina). Com o intuito de favorecer a promessa de formação de discentes/cidadãos ecológicos (CARVALHO, 2012), com uma conscientização que ocorre fora das paredes da sala de aula.

Após a definição do tópico comum, optou-se pela realização de uma avaliação diagnóstica, levando-se a noção do projeto interdisciplinar aos discentes – seus objetivos, combinados gerais, formas de avaliação, prazos. Nesse ínterim, os professores pesquisaram materiais para subsidiar o ensino-aprendizagem, elegendo o livro infantojuvenil em pauta (Figura 1). Posteriormente, alinhavaram o planejamento.



**Figura 1:** Capa do livro Formosuras do VELHO CHICO.

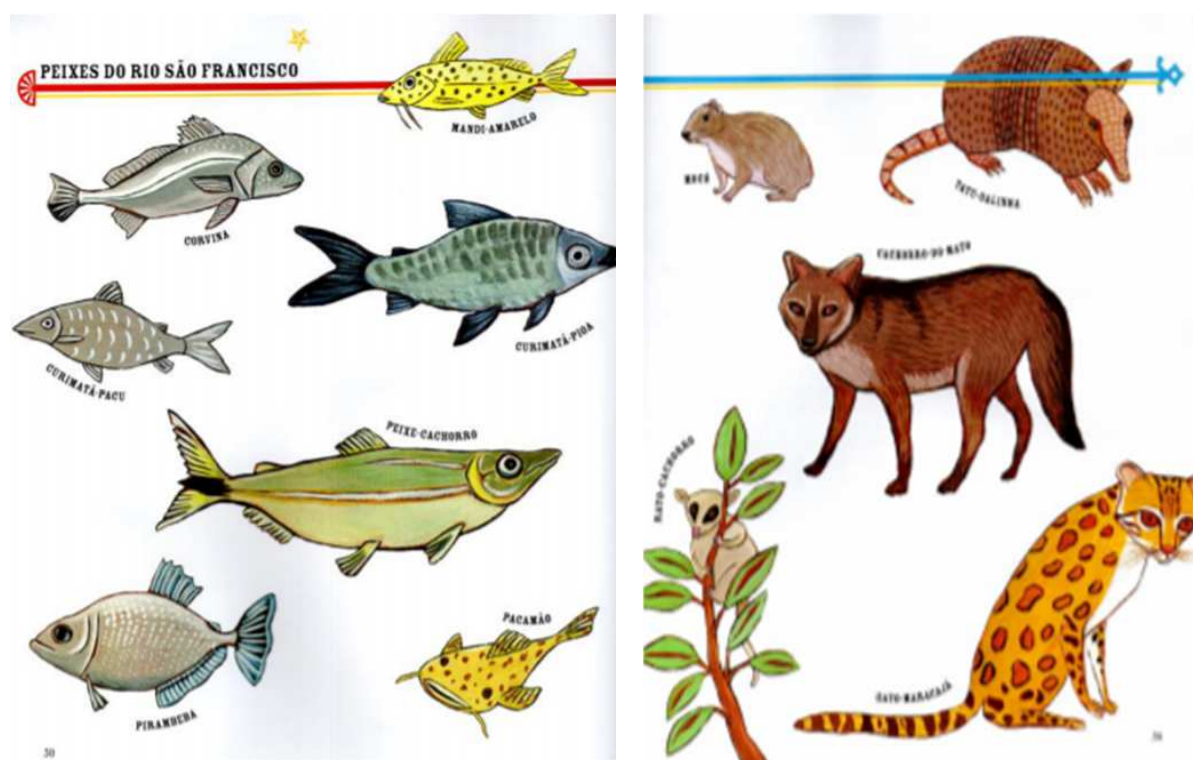
Fonte :LALAU; LAURABEATRIZ. Formosuras do VELHO. São Paulo: Peirópolis, 2015.

Aos conhecimentos prévios dos discentes somou-se a apreensão compartilhada de um vocabulário específico das duas disciplinas e de caráter ambiental, nominado anteriormente



no artigo. Foram assegurados aos discentes o acesso ao livro infantojuvenil e a outros instrumentais (mapas, bibliografia complementar, reportagens). A estes, foram acrescentadas as pesquisas dos discentes, as leituras individuais e coletivas, os apontamentos durante as práticas e os fechamentos com o auxílio dos professores. Em grupos, releeram novamente o livro, destacando os versos que identificassem biomas, animais, elementos culturais e econômicos (Figuras 2 e 3). Os elementos/fatos identificados foram detalhados e integrados às demais argumentações na mesa-redonda efetivada ao final dos trabalhos.

Às passagens/paisagens do livro – interpretadas poeticamente, adicionaram-se imagens reais do rio São Francisco, produzindo-se um contraponto; com as mesmas sendo projetadas nas paredes da sala.



**Figuras 2 e 3:** ilustrações de animais na obra - Formosuras do VELHO CHICO.  
Fonte: LALAU; LAURABEATRIZ. Formosuras do VELHO. São Paulo: Peirópolis, 2015.

De modo igual, os grupos por meio do aplicativo *Google Earth* (manuseado anteriormente pelos discentes com as instruções dos professores), refizeram o caminho da nascente histórica do rio São Francisco (Parque Nacional da Serra da Canastra – MG) até a sua foz.

Como arremate, realizou-se uma conversa coletiva moderada pelos professores, com a tomada de conclusões.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por intermédio das inquirições processadas durante as práticas, identificamos que os discentes absorveram os objetivos das atividades interdisciplinares. No início, uma pequena parte dos discentes conceberam o uso da literatura infantojuvenil no Ensino Médio, nas disciplinas de Geografia e Biologia, com um certo estranhamento, por se tratar – na visão dos mesmos, ‘assunto de Língua Portuguesa’, o que foi desmistificado com o tempo. Em um levantamento prévio dos interesses/*hobbies* dos discentes, essas quatro turmas mencionaram gostar do gênero lírico – poesia, a maioria deles afirmou já ter tido contato com o gênero lírico na escola e fora dela, muitos associando-a com a cultura do *hip hop*.

A maior parte dos discentes detêm uma ótica romantizada ou mercantilista da natureza, entre a utopia e a inevitabilidade de sua destruição, num grau superficial, com dificuldades de reconhecerem-se como parte do meio ambiente, do ponto de vista filosófico, e, prático – o que poderia resultar em transformações de posturas em suas vidas.

O aproveitamento do aplicativo *Google Earth* agregou valor às tarefas, congregando-se aos demais materiais pesquisados/utilizados, uma vez que os discentes têm facilidade no manuseio de novas tecnologias.

Por volta de 15% dos discentes, em um total de 180, declararam ter atitudes rotineiras com menos impacto ambiental em suas vidas (alimentação saudável, e/ou orgânica, adoção do vegetarianismo ou veganismo, menor utilização de plásticos, aproveitamento dos resíduos orgânicos da casa, consumo consciente, por exemplo). Embora cientes de que suas mudanças diárias não representariam alterações nos rumos de nosso modelo de sociedade, expuseram que suas escolhas se baseavam em valores éticos.

Constataram, de forma crítica, a situação grave de degradação de nossos rios e especialmente, do rio São Francisco; efetuando correspondências com os rios da RMBH (Região Metropolitana de Belo Horizonte). Como enriquecimento para os debates, concatenamos a história de Belo Horizonte, mapas, tendo como esteio o livro – Rios Invisíveis da Metrópole Mineira de Alessandro Borsagli.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A labotação didático-pedagógica interligou literatura infantojuvenil, gênero lírico, o rio São Francisco e temas comuns alusivos às duas disciplinas. Articulou leitura literária,

letramento literário e de mundo, conceitos biogeográficos/culturais e alfabetização científica, e a apreciação pelo gênero lírico por parte dos alunos.

Ajudou os discentes a saírem de suas ‘caixinhas’ (noções simplistas da realidade), confrontando-os positivamente, e verem os conteúdos fora das ‘caixinhas’ das disciplinas. Aprofundou as análises ambientais em vários ângulos, interdisciplinarmente, aumentando a conscientização dos discentes, fazendo-os ponderarem sobre seus comportamentos e ações, do mesmo modo que, a gestão/preservação/capitalização de nossos recursos naturais por grupos diversos e suas consequências para a qualidade de vida de nossa população. Qualificando-os para uma leitura ajuizada de mundo.

Deu-nos esperança para continuarmos nossas investigações didáticas em razão do avanço perceptível das argumentações valorativas dos discentes, da mesma forma que os relatos concretos de conversões para um modelo de vida sustentável por parte dos discentes.

Conclui-se que a percepção ambiental deve ser implementada nas escolas, não de forma esporádica ou apenas para se ‘comemorar’ o dia do Meio Ambiente, mas, como um eixo comum a todas as disciplinas, transdisciplinar, voltado para o desenvolvimento do discente em sujeito ecológico.

Para tal, podemos usufruir didaticamente de incontáveis linguagens, entre elas, a literatura infantojuvenil, o gênero lírico, um filme, um aplicativo, uma música, desenhos. Não nos esquecendo de que são ferramentas que podem auxiliar no aprofundamento da percepção ambiental chegando-se até na nossa realidade imediata, discutindo-se as questões ambientais em todos os seus aspectos (ambientais, socioeconômicos, políticos, ideológicos, éticos). Objetivando, uma transformação paulatina de hábitos e posturas rumo ao “sujeito ecológico”.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1<sup>a</sup> ed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BACHELARD, Gaston, **A Chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

\_\_\_\_\_. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAKHTIN, Mokail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORSAGLI, Alessandro. **Rios Invisíveis da Metrópole Mineira**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2016.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. Anais do **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – A Questão Social no Novo Milênio**. Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade** - Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, p. 255, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

FAGGIONATO, S. **Percepção Ambiental**. São Carlos, SP: USP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio e janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, hoje, v. 24).

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores)

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

LALAU, LAURABEATRIZ. **Formosuras do Velho Chico**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

MASCARENHAS, S. A. N.; ARAÚJO, J. N. **Desafios para o exercício da cidadania, qualidade de vida e inclusão socioeconômica na Amazônia**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 391-410.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB. P. 248 1999.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.