

## **AS LINGUAGENS VISUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA O AMBIENTE**

*Lourdes Ferreira<sup>1</sup>*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo fazer um relato sobre a inserção da temática ambiental na disciplina de Desenho incluindo, também, conhecimentos de Arte. Os recursos utilizados foram a fotografia e o grafite. O tema meio ambiente urbano serviu de base para a proposta que teve como referencial teórico as orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o pensamento de autores que abordam a Educação Ambiental sob um viés crítico.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Linguagens Visuais, Meio Ambiente Urbano

Abstract: The aim of this work is to provide an account concerning the insertion of environment-related themes in a Drafting course along with knowledge borrowed from the field of Art. The resources employed consist of photographs and graffiti. The theme Urban Environment served as a basis for the project and the theoretical references may be found not only in the National Curricular Parameters guidelines but also in the works of authors who approach Environmental Education on a critical basis.

Keywords: Environmental Education, Visual Languages, Urban Environment

### **I - Introdução**

O papel transformador da educação se explicita através de ações pedagógicas que buscam compreender, sob um olhar crítico, as significativas transformações ocorridas nas relações sociais, nos valores culturais e na organização político-econômica da sociedade. Para tanto, é necessário que a educação reformule seus objetivos, que não podem mais estar pautados em práticas pedagógicas diretivas, mas sim, em uma postura aberta à diversidade de percursos considerando que o

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II, Campus Humaitá II. Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, com ênfase em Meio Ambiente. Especialista em Docência Superior. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Desenho.

conhecimento resulta de uma complexa rede de saberes e que ele só tem sentido quando situado em um contexto, o qual “determina as condições de sua inserção e os limites de sua validade”. (MORIN, 2002, p 36)

Foi com o intuito de promover o diálogo entre os diferentes saberes e de estimular o desenvolvimento de uma postura crítica frente à realidade, que os Parâmetros Curriculares Nacionais incluíram os Temas Transversais no sistema nacional de ensino.

A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os temas transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa. (BRASIL, 1998a, p. 29)

Entre os temas indicados pelos PCN está o Meio Ambiente cuja prática educativa deve “remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta”. O documento afirma, ainda, que o conhecimento sobre Meio Ambiente deve visar a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar em sua realidade. (BRASIL, 1998b, p. 190)

A participação será tão mais ativa quanto maior for a compreensão de que a sociedade se constitui de diferentes fatores que se manifestam de modo dinâmico, complexo e em constantes e recíprocas influências. Uma prática educativa ambiental baseada na reflexão crítica deve fundamentar suas ações na apreensão dessa dinâmica, ressaltando que na relação indivíduo/sociedade, ambos são igualmente responsáveis pelas mudanças no sistema macro-social. (CARVALHO, 2004)

O objetivo deste trabalho é apresentar parte de uma pesquisa de mestrado na qual as linguagens visuais serviram de instrumentos para a análise, problematização e sensibilização quanto à atuação dos sujeitos envolvidos na temática ambiental. Os recursos utilizados foram a fotografia e o grafite que, por serem expressões artísticas atuais e presente no mundo dos jovens, favorecem o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais atraentes e, portanto, passíveis de uma maior participação do grupo.

Segundo os PCN, através da Arte podemos exprimir “questões humanas fundamentais” além de ser uma linguagem que favorece a contextualização. O documento acrescenta que da “interação indivíduo/natureza e cultura” resultam ações no ambiente e na criação artística. (BRASIL, 1998c, p. 39).

## **II - Educação Ambiental Crítica**

O passo inicial para a prática de uma educação ambiental consciente de seu significado é definir a linha ético-política que dará suporte ao projeto educacional. Para Carvalho (2004, p.20) a parceria entre a educação ambiental e o “pensamento crítico” potencializa a ação educativa envolvida com a formação de “indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais.”

Tozoni-Reis (2006) compartilha a mesma orientação político-pedagógica apontada por Carvalho e acrescenta os termos

transformadora e emancipatória à educação ambiental já adjetivada como crítica.

Na perspectiva da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, os temas ambientais não podem ser conteúdos curriculares no sentido que a pedagogia tradicional trata os conteúdos de ensino: como conhecimentos pré-estabelecidos que devem ser transmitidos de quem sabe (o educador) para quem não sabe (o educando). A educação crítica e transformadora exige um tratamento mais vivo e dinâmico dos conhecimentos, (...) pois somente assim se pode contribuir para o processo de conscientização. (op. cit, p. 97)

Desse modo, a prática de uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória deve ser um processo dinâmico de apropriação e de construção do conhecimento que privilegie a abordagem de temas significativos para o grupo social, superando o caráter meramente informativo. A escolha dos temas está, portanto, vinculada à vida concreta do grupo, ou seja, devem ser temas ambientais locais, geradores de ações comprometidas com a captação crítica da realidade.

E é justamente a realidade, o cotidiano dos alunos que os PCN apontam como referência inicial para um processo educativo voltado para a análise e compreensão das questões ambientais. A partir da reflexão sobre os problemas que afetam o espaço próximo ampliam-se as possibilidades de estabelecer ligações entre as diferentes instâncias que atuam na problemática ambiental. (BRASIL, 1998b)

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento dos conceitos na infância e na adolescência, Vigotski (2011) concluiu que o aprendizado escolar juntamente com a vivência pessoal da criança ou do jovem

determina a formação dos conceitos, quer sejam eles espontâneos (naturais, formados independentemente de qualquer processo) ou não espontâneos (científicos).

Ainda de acordo com Vigotski (2011, p. 115), o domínio de novos conceitos amplia a capacidade de estabelecer relações, de perceber as semelhanças e as diferenças entre os conceitos. Para o autor, alguns valores como “convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, ideais,”<sup>2</sup> que na infância eram considerados externos, passam, na fase da adolescência, a fazer parte da estrutura interna do jovem. Portanto, é nessa fase que vão se “formando as concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas.”<sup>3</sup>

É importante mencionar que para Vigotski (1996, pp.78 - 79), conceito é a imagem que temos de algo, cuja elaboração está vinculada ao conhecimento e às relações desse objeto com a realidade. O autor coloca que “pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto.”<sup>4</sup> O domínio dessas definições propicia a descoberta de novos conceitos cujas correlações dão ao adolescente uma “visão coerente do mundo como um todo”<sup>5</sup>, ou seja, o pensamento em conceitos tem a função de sistematizar o conhecimento da realidade.

### **III - O sentido social da Arte**

---

<sup>2</sup> Tradução livre.

<sup>3</sup> Tradução livre.

<sup>4</sup> Tradução livre.

<sup>5</sup> Tradução livre.

Os PCN ao abordarem o ensino da Arte ressaltam o papel da arte como uma linguagem capaz de expressar os problemas e os anseios de um grupo social favorecendo a contextualização das questões ambientais, bem como permitindo que essas questões se transformem em “produtos de arte.” (BRASIL, 1998c, p. 39)

Há, portanto, uma relação dialética entre a arte e a sociedade. Ao mesmo tempo em que a arte exprime os ideais de uma época também intervêm na construção desses ideais, ou seja, a arte obtém da sociedade todo o material que lhe é útil para o processo criativo. O resultado desse processo é um novo material cujas propriedades vão além daquelas que ele possuía anteriormente. Daí podemos inferir que a arte não é somente um veículo de comunicação de sentimentos/pensamentos, ela possui, sobretudo, uma função social. (VIGOTSKI, 1998)

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. (op. cit., p. 315)

Para Vigotski (1996, p. 208) a imaginação do adolescente relaciona-se com o “pensamento conceitual” integrando o que ele chama de “sistema de atividade cultural”, e considera que, a partir desta faixa etária, a imaginação passa a desempenhar uma “função totalmente nova na nova estrutura da personalidade do adolescente”<sup>6</sup>. O autor vincula a

---

<sup>6</sup> Tradução livre.

fantasia à vida intelectual do jovem e busca no pensamento de Pushkin<sup>7</sup> a reafirmação de sua análise: “a imaginação é tão necessária para a geometria quanto para a poesia”.<sup>8</sup>

O fato de enfatizarmos o papel da imaginação na adolescência está relacionado às atividades pedagógicas implementadas durante a execução da pesquisa. Nessas atividades os alunos são estimulados a investir em novas formas de “olhar” o espaço físico buscando resgatar o significado das relações do homem com o seu ambiente. Para tanto se faz necessário o envolvimento da sensibilidade, da imaginação e da percepção.

Ferraz e Fusari (2009, p. 25) asseveram que através da arte é possível verificar como os grupos sociais percebem os valores que constituem uma cultura, bem como suas concepções a respeito do meio natural e dos elementos que dele fazem parte. Ao estimular o potencial perceptivo dos alunos, a arte contribui para que eles compreendam melhor a realidade e “ampliem suas leituras de mundo.”

#### **IV - Linguagens Visuais**

Desde o final do século XIX e, principalmente, durante o século XX o desenvolvimento tecnológico no âmbito da produção visual tem possibilitado múltiplas análises quanto às relações que se estabelecem entre o autor de uma imagem, a linguagem utilizada por ele e a leitura feita pelo receptor da imagem. Esta tríade constitui-se de interações que

---

<sup>7</sup> Alexander Serguéievich Pushkin, poeta russo do século XIX. (VIGOTSKI, 1996, p. 208)

<sup>8</sup> Tradução livre.

podemos nomear como socioculturais, considerando que a imagem expressa uma visão de mundo impregnada de sentido, inserida em um espaço temporal e historicamente determinado. (MAUAD, 2008)

Hoje não mais se duvida da natureza polissêmica da imagem, da variabilidade de sentidos de suas formas de produção, emissão e recepção. Sabe-se que uma imagem visual é uma forma simbólica cujo significado não existe *per si*. (...) Apresenta-se como uma linguagem que não é nem verdadeira nem falsa. Seus discursos sinalizam lógicas diferenciadas de organização do pensamento, de ordenação dos espaços sociais e de mediação dos tempos culturais. (BORGES, 2008, p. 80)

Se por um lado a produção de imagens na contemporaneidade abrange uma pluralidade de temas e formas de expressão, segundo as intenções de seus autores, por outro, há uma diversidade de apreensões e valorações enunciadas pela sociedade, uma vez que o olhar de cada espectador carrega em si o imaginário individual e a influência dos códigos culturais.

Machado, citado em Ciavatta e Alves (2008, p.12), chama atenção para a crescente produção imagética na atual sociedade, afirmando que aprendemos “não apenas a conviver com as imagens, mas também a pensar com as imagens.”

## **V - Fotografia: expressão sensível do real**

A fotografia mantém estreita relação com o período renascentista quando, então, a perspectiva elaborada por Alberti<sup>9</sup> transformou a

---

<sup>9</sup> Arquiteto, matemático, crítico de arte e cartógrafo italiano Leone Battista Alberti (1405-1472) escreveu um tratado sobre a perspectiva. (BORGES, 2008, p.27)



representação do espaço e dos objetos tornando-a mais semelhante à realidade. Assim como o artista do século XV definia os critérios (ângulo de visão, distância, posição) dos elementos de sua pintura ou desenho, o fotógrafo determina o que merece ser registrado e o modo como fazê-lo.

As primeiras pesquisas sobre a fotografia remontam ao período compreendido entre 1820 e 1860, quando indivíduos de diferentes lugares buscaram desenvolver um método que permitisse conservar a imagem sobre um suporte.

Joseph Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mande Daguerre são considerados os inventores da fotografia, entretanto, é importante mencionar a contribuição de Hercule Romuald Florence, francês radicado no Brasil, que usou, pela primeira vez, o termo *photographie* para designar o processo químico utilizado em sua pesquisa. (BORGES, 2008)

Não é nosso objetivo avaliar as possíveis utilizações da fotografia (ilustração, álbum de família, fonte histórica, etc.), mas sim, compreender o não revelado, o sentido oculto da imagem fotográfica, uma vez que consideramos que a fotografia não se restringe ao que os olhos veem, mas carrega em si uma visão particular, subjetiva e, portanto, plena de significações.

A questão da aparência do fenômeno e da sua essência ou as determinações sociais que o constituem é uma das exigências do modo de pensar dialético, de ruptura com a forma habitual de pensar, que é a forma como vemos os objetos. É o reconhecimento de que a realidade social, que está entrevista ou mesmo oculta na fotografia, não se dá a conhecer de modo imediato. (CIAVATTA, 2008, p. 45)

O que motiva a escolha de um determinado espaço ou elemento a ser fotografado? O que isso significa para quem produz a foto? Estas são questões cujas respostas nos permitem investigar como a realidade é vista e sentida pelo autor da imagem. A reflexão sobre a relação entre o que é aparente – a imagem como cópia da realidade – e o que está oculto – a imagem como expressão sensível do real – deve considerar que por trás de cada representação visual há um sujeito pertencente a um grupo social cujos valores influenciam a escolha do ‘objeto’ e o modo como ele será fotografado. De acordo com Ciavatta (2008, p. 44) “se, por um lado, a fotografia possui um caráter informativo, ela sempre é, simultaneamente, uma recriação da realidade conforme a visão particular do grupo social que a produz.” A autora acrescenta:

as fotografias são mundos de relações silenciosas, densas, congeladas no tempo mínimo do obturador. (...) É o conhecimento dessas relações ocultas, expressões complexas do mundo da cultura, que permitem aproximarmo-nos das fotografias além do prazer estético, da sua imediaticidade encantadora. (op. cit., p. 45)

Para Mauad (2008, pp. 27-28), a fotografia enquanto produto do trabalho humano está vinculada aos códigos elaborados pela sociedade, códigos esses que dão significado ao “universo cultural” dessa mesma sociedade.

## **VI - Grafite: apropriação do espaço urbano**

Uma das manifestações da arte evidenciadas no espaço urbano é a representação conhecida como grafite. O termo grafite deriva da palavra italiana *graffiti* (plural de *graffito*) e significa inscrição ou desenho

“toscamente riscado” sobre rochas ou paredes em épocas antigas. (GITAHY, 2002, p. 13)

Ao longo da história da humanidade são encontrados exemplos de expressões artísticas que utilizavam rochas e paredes como suporte. É o caso das pinturas do período paleolítico, quando o homem revestiu as cavernas com desenhos e símbolos carregados de magia e subjetividade. Segundo Gitahy (op.cit., p. 11), estes “são os primeiros exemplos de *graffiti* encontrados na história da arte.”

Desde a Antiguidade as paredes de espaços públicos e privados têm sido utilizadas para a aplicação de traçados decorativos, para o relato de fatos e como veículo de comunicação. Podemos citar: os desenhos e textos dos túmulos egípcios, as pinturas parietais de Pompéia e as inscrições cristãs das catacumbas romanas. Mais recentemente (século XX), os pintores muralistas mexicanos se apropriaram das paredes para divulgarem seus ideais e denunciarem as injustiças do sistema político a que estavam submetidos.

O grafite urbano contemporâneo surgiu nos anos 60, em cidades da Europa e dos Estados Unidos, como instrumento de organização social e de contestação diante dos problemas sociais.

Os primeiros registros da produção grafiteira no Brasil ocorreram no final dos anos 70 com as enigmáticas frases de efeito, repetidas em diversos pontos da cidade e identificadas como assinaturas de seus criadores. Aos poucos foram sendo incorporados desenhos figurativos às frases, bem ao estilo do grafite norte-americano. (KNAUSS, 2001)

Paralelamente ao grafite surge outra forma de expressão urbana: a pichação<sup>10</sup>. Apesar de ambas utilizarem os mesmos recursos (tinta, spray, giz) as diferenças entre elas envolvem o modo como a linguagem é apresentada, o conteúdo e o destinatário da mensagem. (PEREIRA, 2007)

Assim como o grafite, a pichação interfere no espaço, subverte valores, é espontânea, gratuita e efêmera. Uma das diferenças entre o grafite e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o grafite privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra. (GITAHY, 2002, p. 19)

O resgate do grafite, como criação artística, ocorreu na década de 1990 com as sucessivas exposições de artistas urbanos em museus e galerias de arte do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como pelas diversas iniciativas voltadas para a criação de núcleos comunitários com o objetivo de “requalificar o espaço da cidade.” Tais iniciativas surgiram em diferentes cidades brasileiras através da ação de arquitetos, artistas e associações que viram no uso do grafite a possibilidade de decorar o espaço urbano. A inspiração para esses movimentos remonta à origem do grafite no Brasil, quando os muros de um bairro paulista foram pintados com os “ícones do quadrinho e da animação.” (KNAUSS, 2001, p. 347)

Além da “mobilização comunitária” os movimentos foram importantes para a ressignificação do grafite, colocando-o em oposição à pichação. A partir desse momento, a imprensa e a crítica especializada, que até então se mantinham contrárias às inscrições urbanas, promovem

---

<sup>10</sup> “A pichação remonta ao período romano quando praticamente se escrevia tudo nas paredes. Na Idade Média, a Inquisição perseguia as bruxas, cobrindo-as com uma substância betuminosa chamada piche.” (GITAHY, 2002, p. 20)

uma articulação entre “as criações contemporâneas” e as “antigas produções” consagrando “o grafite brasileiro com estatuto de arte.” (op. cit., p.348)

Tendo em vista serem a fotografia e o grafite linguagens visuais contemporâneas e que dialogam com o espaço coletivo, buscamos no pensamento de Bakhtin o suporte teórico que reforça o aspecto social na leitura de uma imagem.

O autor procurou compreender o significado da arte e suas interações com o contexto sociocultural. Para ele, “a arte, como todos os produtos da atividade humana, nasce na e para a sociedade, portanto ela é essencialmente social.” Bakhtin procurou, ainda, revelar as interrelações entre a realidade e as representações dessa realidade nas “atividades mentais dos indivíduos”. (FREITAS, 2000, p. 142).

Tanto Bakhtin quanto seu contemporâneo Vigotski, já mencionado, percebem o homem como um ente sócio-histórico e é essa premissa que nos permite inserir a fotografia e o grafite em uma perspectiva dialógica, na medida em que as duas linguagens carregam em si significados subjetivos que não estão imunes às referências sociais.

## **VII - A prática educativa**

De acordo com Tozoni-Reis (2007, pp. 91 – 97), a formação humana resulta de um processo “amplo, contínuo e complexo” o que demanda a criação de propostas criativas e diversificadas em educação ambiental

buscando alcançar os “variados espaços educativos onde vivem, real e concretamente, os sujeitos sociais.”

A diversidade das questões ambientais nos remete à necessidade de escolhermos um tema que possibilite a criação de vínculos entre o processo educativo e o cotidiano dos alunos. Diante disso, elegemos como tema gerador de nossos encontros o ‘meio ambiente urbano’, entendido como realidade concreta. Nossa opção está referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, na medida em que o documento aponta para a importância de se conhecer a visão do grupo quanto ao significado do termo meio ambiente.

É fundamental trabalhar a partir da visão que cada grupo social tem do significado do termo “meio ambiente” e, principalmente, de como cada grupo percebe o seu ambiente e os ambientes mais abrangentes em que está inserido. São fundamentais, na formação de opiniões e no estabelecimento de atitudes individuais, as representações coletivas dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem. (BRASIL, 1998a, pp. 233 – 234)

As atividades foram realizadas em uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro. A preferência por esta série considerou o fato de que o conteúdo programático de Desenho possibilitava a inserção do tema meio ambiente urbano. Além disso, como alguns alunos já haviam estudado com a professora/pesquisadora, o perfil do grupo não era de todo desconhecido. Segundo Neto (1993), para que uma pesquisa se concretize é necessário que haja uma relação de empatia entre o pesquisador e o grupo, e isto foi avaliado quando da seleção da turma.

A fim de conhecer como o termo meio ambiente era apreendido pelos alunos, foi pedido que eles fotografassem um espaço ou algo que para eles significasse meio ambiente. Não foi dada nenhuma informação adicional, evitando-se com isso qualquer direcionamento quanto à escolha do ‘objeto’ a ser fotografado.

Todas as imagens produzidas pelo grupo foram mostradas no encontro seguinte, e, à medida que eram projetadas, seus autores acrescentavam as observações que consideravam pertinentes. Este foi o ponto inicial da pesquisa, mas, principalmente, um momento no qual foi possível analisar em conjunto como a concepção do grupo era estritamente naturalista, uma vez que não foi considerado “o caráter multifacetado e existencial” das questões ambientais. (REIGOTA, 2010, p. 76)

Parece difícil para os alunos perceberem o meio ambiente como sendo uma rede de conexões envolvendo aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos. É possível que a faixa etária do grupo e a estrutura educacional conservadora que embasa seus conhecimentos sejam obstáculos à compreensão da questão ambiental enquanto um sistema de causa e efeito.



**Fotos que retratam a concepção dos alunos sobre o meio ambiente**

Nos encontros seguintes foram apresentados textos, leis, imagens e perguntas envolvendo a ocupação do espaço físico, o papel das instituições públicas, o cumprimento ou não das leis, a desigualdade social em seus diferentes aspectos. Em todos os encontros, os alunos foram estimulados a avaliarem e discutirem as situações sugeridas.

Para iniciar os trabalhos envolvendo o grafite, analisamos as diferenças formais entre ele e a pichação, discutimos as penalidades legais impostas a quem danifica o patrimônio público e privado e projetamos imagens nas quais aparecem ‘inscrições’ feitas pelos alunos nas carteiras e murais das salas de aula. Isto serviu para refletirmos sobre a preservação do espaço escolar e, em paralelo, avaliar nossas ações no espaço urbano.

Tendo o grafite como objetivo, mostramos ao grupo algumas criações artísticas que utilizaram paredes como suporte. Diante de cada reprodução comentávamos a intenção de seus autores e a relação entre a estrutura formal e o momento histórico no qual a obra se insere.

Por fim, os alunos deveriam criar (em grupo) um grafite que tivesse relação com qualquer um dos temas abordados em sala de aula, ressaltando que a representação gráfica manteria o mesmo propósito dos grafites, ou seja, uma visão crítica do tema escolhido. Como não foi possível utilizar o espaço real, os desenhos foram produzidos em um programa computacional<sup>11</sup> que simula as condições do grafite urbano.

---

<sup>11</sup> Disponível em [www.graffiti.playdo.com](http://www.graffiti.playdo.com). Acesso em agosto de 2011.



O resultado revelou uma mudança no modo como os alunos conceituam meio ambiente. A visão inicial ecológica, naturalista cedeu lugar a criações envolvendo temas sociais e políticos. Todos os trabalhos foram apresentados à turma e cada grupo justificou sua criação<sup>12</sup>.



Corrupção, político de má fé



Consumo desenfreado

A cultura visual tão presente em nossos dias, demonstra que tanto o Desenho quanto a Arte são linguagens que podem contribuir para práticas educativas interdisciplinares e acessíveis à inclusão de recursos e temas contemporâneos, entre eles os temas transversais, como propõem os PCN.

A abertura a novas conexões envolve necessariamente o desenvolvimento da capacidade perceptiva dos jovens estudantes, contribuindo desse modo para o amadurecimento de uma postura crítica frente às estruturas sociais. De acordo com Freire (2002, p. 144), a escola deve disponibilizar os meios capazes de levar os indivíduos a “superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica.”

<sup>12</sup> Fotos tiradas pelos grupos de alunos que participaram do projeto.

## VIII - Considerações finais

Uma das principais dificuldades do processo pedagógico é relacionar os conteúdos com a vida prática, com o cotidiano dos alunos, ou seja, correlacionar a teoria à prática. Por outro lado, a escola do século XXI ainda mantém uma estrutura curricular compartimentada, na qual cada disciplina possui um conteúdo programático que deve ser integralmente apresentado aos alunos durante um determinado período. Diante disso, pensar em um diálogo com outras disciplinas se torna tarefa árdua. O mesmo pode-se dizer sobre as chances de transversalizar algum dos temas propostos pelos PCN. Este foi o nosso desafio: conciliar os conteúdos de Desenho e Artes com a temática ambiental.

Entretanto, prevalece a constatação de que é possível construir parcerias, de propor caminhos alternativos e criativos para a prática educativa. Esperamos que as ideias apresentadas estimulem a contínua busca por uma educação que privilegie aprendizagens mais significativas para os jovens. Aprendizagem significativa entendida como um processo que correlacione os saberes já constituídos com “questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca.” (CARVALHO, 2004, p. 21)

### Referências Bibliográficas

BORGES, M. E. L. *História e Fotografia*. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/transversais.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/transversais.pdf)>. Acesso em agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf)>. Acesso em agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica)>. Acesso em novembro de 2011.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nome e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13 – 24.

CIAVATTA, M. Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica. A fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37- 59.

CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. 4-ed. 2-imp. São Paulo: Ática, 2000.

GITAHY, C. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

KNAUSS, P. Grafite urbano contemporâneo. In: TORRES, S. (Org.) *Raízes e ramos: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 334 – 353, 2001.

MAUAD, A. M. Fotografia e História – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2-ed. São Paulo: Cortez, p.19–36, 2008,

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, M. C. S. (Org) *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 51-66.

PEREIRA, A. B. Pichando a cidade: apropriações “impróprias” do espaço urbano. In: MAGNANI, J. G. C. e SOUZA, B. M. (Org.) *Jovens na metrópole* – etnografia de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, p. 225 – 246, 2007.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas transversais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*. Curitiba: UFPR, nº 27, p. 93 - 110, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação-participativa: compromisso e desafios. *Pesquisa em educação ambiental*. n. 2, v. 2, p. 89-107, 2007.

Disponível em: <[www.revistausp.sibi.br/pdf/peã/v2n2/06.pdf](http://www.revistausp.sibi.br/pdf/peã/v2n2/06.pdf)> Acesso em fevereiro de 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Infantil*. In: *Obras escogidas*, vol. IV. Madrid: Visor, 1996.