

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

Luciana Leite de Souza

**A Educação Ambiental em diálogo com a Língua Portuguesa no Brasil:
uma análise da produção acadêmica – teses e dissertações**

ITAJUBÁ
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

Luciana Leite de Souza

**A Educação Ambiental em diálogo com a Língua Portuguesa no Brasil:
uma análise da produção acadêmica – teses e dissertações**

Texto a ser submetido à defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa: Temas socioambientais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

Co-Orientador: Prof. Dr. Luciano Fernandes Silva

ITAJUBÁ
2024

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Luiz Marcelo, não somente pela orientação precisa, segura, pela generosidade em compartilhar comigo seu conhecimento sólido, fundamentado, resistente; mas sobretudo, porque apostou em mim, um Pesquisador de tamanha ‘envergadura’, conhecido e reconhecido pelo seu trabalho com EA, se dedicou a me orientar neste primeiro trabalho acadêmico tão relevante da minha vida de pesquisadora, que se inicia pelas mãos do senhor.

Ao meu querido Professor Luciano, que além de me colocar infinitas indagações nas suas aulas, apresentou-me um novo modo de ser professor. À sua maneira, me reiniciou nesta carreira que eu tanto honro. Eu o agradeço grandemente por me fazer acreditar que seria possível realizar este trabalho, por ter me estendido a mão em um momento muito singular, em que a minha vida parecia dar um nó. O senhor sabe, professor, sem esse gesto esse trabalho, provavelmente, nem sequer existisse.

Ao meu amadíssimo filho Pedro, pela compreensão com as minhas ausências físicas ou não, derivadas dos deslocamentos para o território dos textos e das inúmeras angústias que em muitos momentos, me dominaram. Obrigada por me esperar com esse seu sorriso que me eleva.

Ao meu afilhado mais que amado, Gabriel, pelos abraços mais afetuosos e pelas ‘tiradas’ mais inteligentes que já ouvi, e assim, essa pureza me reanimava para continuar em frente. Aos meus meninos, meu agradecimento recheado de muito amor.

Ao meu pai José Geraldo, minha inspiração primeira, minha fonte inesgotável de incentivos para ir além do raso, ir profundo, ir longe e voltar de onde sai. Por todas as leituras cuidadosas durante todo o meu Mestrado, pelas conversas filosóficas de sempre e, principalmente, por ser um homem sábio, que sabe exatamente o quê e como dizer até mesmo o indizível.

A minha mãe Creuza, pelas orações que só as mães sabem fazer, pelo colo e café quentes nas horas mais tensas dessa caminhada. A minha irmã Taciana, por acreditar neste meu sonho muito antes de eu ter condição de realizá-lo e permanecer firme, ao meu lado, durante toda a minha jornada. Ao meu irmão Tiago, por ser um companheiro acostumado à luta e disposto para tal, você nem imagina como as arestas que você aparou me facilitaram a vida. Ao meu irmão Lucas, pelas vezes em que na gastronomia de ponta ele curou todas as minhas dores e diminuiu as minhas ansiedades. A minha cunhada Juliana pelas conversas acolhedoras, pelo ouvido atento e por estar sempre disponível para mim, sem restrições.

A professora Rosa, pelos ‘pitaquinhos’ mais acertados que eu poderia receber, pela sua luz generosa que me aquece e me transborda todas as vezes em que a escuto, com a curiosidade de uma criança diante de uma novidade inacreditável, que só a senhora sabe contar.

A professora Janaína, por descortinar o mundo da Educação Ambiental para mim e, de uma maneira tão precisa e sedutora que eu mergulhei, e se a minha pesquisa pode contribuir um pouco com este campo, eu não posso deixar de creditar a ela essa minha ânsia de saber dessa embriagadora linha socioambiental.

Aos meus amigos de vida, de luta, de trabalho de horas vazias e cheias que me pegaram pela mão inúmeras vezes durante toda esta árdua empreitada. Cada um com seu jeitinho singular me acolheram e me enxergaram além deste temporal: Eduardo, Izabel, Delma, Vanessa e Marluza.

Aos meus colegas de mestrado, com quem pude compartilhar descobertas, dúvidas, conhecimentos, angústias e os melhores cafés filosóficos nas tardes da UNIFEI.

A Universidade Federal de Itajubá que me proporcionou, através dos seus professores do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, uma formação primorosa, com professores absolutamente comprometidos, competentes e que ainda me olhavam com entusiasmo.

Aos meus colegas professores da Escola Sebastião Pereira Machado por dividirem comigo tantas experiências que enriqueceram ainda mais a minha pesquisa. A equipe gestora, em nome do diretor Fábio, por compreender a dificuldade que uma professora de Educação Básica do Estado de Minas tem em ousar cursar um mestrado, e ser empático. A equipe pedagógica da escola, em nome do especialista Felipe, que além de me colocar sempre em movimento, olha para mim com toda a crença de que eu posso mais, e isso me traz a responsabilidade de sempre ir além dos limites impostos pela burocracia (nem sempre útil) que permeia a minha prática docente.

Agradecemos a FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo nº APQ-00914-23) pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa “A produção acadêmica em Educação Ambiental no Brasil: o estado da arte de teses e dissertações produzidas entre 1981 e 2023”. Vigência de 30/08/2023 a 29/08/2026.

Agradeço a Deus por me amparar, me proteger e iluminar todos os dias da minha vida. Agradeço, por fim, às muitas mãos que, junto comigo, escreveram esta pesquisa. Porque este trabalho é a soma de muitos encontros, estudos, textos e leituras traduzidos em linhas. Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como principal objetivo uma análise dos relatos de pesquisas em Educação Ambiental (EA) que problematizam os possíveis diálogos entre a disciplina de Língua Portuguesa (LP) e a Educação Ambiental (EA). Os objetivos específicos que orientaram este trabalho foram: identificar e analisar os caminhos propostos nas teses e dissertações para o estabelecimento de uma relação entre os campos da LP e da EA; também analisar e identificar os referenciais teóricos metodológicos que dão suporte para a relação entre os campos da LP e da EA; e construir possíveis significados e sentidos sobre a relação entre a disciplina de LP e a EA a partir da análise de dissertações e teses selecionadas para o estudo. A pesquisa foi orientada pelos referenciais teórico-metodológicos associados à perspectiva de Bakhtin (2004) para quem a arena discursiva é o lugar em que se defrontam valores, posições, vozes e esse entrecruzamento que tornam o signo vivo e móvel. Esta trata-se de uma pesquisa documental inserida no âmbito de um projeto mais amplo intitulado Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações (Projeto EArte). A análise dos objetivos/questões de pesquisa dos trabalhos que compõem o corpus desta dissertação – qual seja 11 dissertações e 1 tese em EA que exploram o diálogo entre a EA e a LP – nos permitiu reconhecer alguns possíveis temas de estudo, entre eles: questões ambientais nos livros didáticos, a EA através da produção de textos; metodologias e sequências didáticas da EA nas aulas de LP; EA nas aulas de LP através dos gêneros textuais; representações do Meio Ambiente na literatura infantil. Diante desses temas, selecionamos três dissertações cujos indicadores apontavam para o LD de LP como um veículo no qual circulam discursos acerca da temática ambiental. Durante a análise dos enunciados dessas dissertações, pudemos perceber uma forte carga ideológica atravessando os textos dos LD de LP; a intervenção efetiva do mercado editorial na seleção das coleções dos LD de LP; as concepções controversas acerca da temática ambiental nos textos dos LD de LP o que tensiona a relação ser humano e natureza, deixando-a dicotomizada e por vezes carregada de culpa. Ainda foi possível observar nos enunciados das pesquisas a carga preconceituosa com relação aos povos originários do Brasil através de tirinhas as quais reforçam discursos atravessados de ideias cristalizadas e preconceituosas que repetem o discurso do colonizador.

Palavas-chave: Educação Ambiental, Língua Portuguesa, Teses e dissertações em EA, Livro didático.

SUMMARY

This master's thesis primarily aims to analyze research reports in Environmental Education (EE) that problematize the possible dialogues between the discipline of Portuguese Language (PL) and Environmental Education (EE). The specific objectives guiding this work were: to identify and analyze the paths proposed in theses and dissertations for establishing a relationship between the fields of PL and EE; to also analyze and identify the theoretical and methodological frameworks that support the relationship between the fields of PL and EE; and to construct possible meanings and understandings about the relationship between the discipline of PL and EE based on the analysis of selected dissertations and theses for the study. The research was guided by the theoretical-methodological frameworks associated with Bakhtin's perspective (2004), for whom the discursive arena is the place where values, positions, and voices confront each other, and this intersection makes the sign alive and dynamic. This is a documentary research inserted within the scope of a broader project titled Environmental Education in Brazil: analysis of academic production – theses and dissertations (EArte Project). The analysis of the objectives/research questions of the works that make up the corpus of this dissertation – which includes 11 dissertations and 1 thesis in EE that explore the dialogue between EE and PL – allowed us to recognize some possible study themes, including: environmental issues in textbooks, EE through text production; EE methodologies and didactic sequences in PL classes; EE in PL classes through text genres; representations of the environment in children's literature. In light of these themes, we selected three dissertations whose indicators pointed to the PL textbooks as a vehicle through which discourses on environmental themes circulate. During the analysis of the statements in these dissertations, we noticed a strong ideological load crossing the texts of PL textbooks; the effective intervention of the publishing market in the selection of PL textbook collections; and the controversial conceptions regarding the environmental theme in the texts of PL textbooks, which tension the human-nature relationship, leaving it dichotomized and sometimes laden with guilt. It was also possible to observe in the research statements the prejudiced load regarding Brazil's indigenous peoples through comic strips, which reinforce discourses filled with crystallized and prejudiced ideas that repeat the colonizer's discourse.

Keywords: Environmental Education, Portuguese Language, Theses and dissertations in EA, Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição temporal de pesquisas brasileiras de EA concluídas no período de 2000 a 2020, nas quais as relações entre os campos de LP e EA foram problematizados 53

Figura 2: Distribuição geográfica das regiões brasileiras e suas respectivas universidades, das pesquisas publicadas de 2000 a 2020, nas quais as relações entre a disciplina de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental foram problematizadas 54

Figura 3: Distribuição geográfica dos estados brasileiros nos quais ocorreram publicações publicadas de 2000 a 2020, nas quais são problematizadas as relações entre a EA e a LP.....55

Figura 4: Número de publicações de pesquisas que problematizam a relação da EA e a LP nas regiões brasileiras 56

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Relação de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais (?) indexados no Portal Periódicos CAPES e categorizados como mais relevantes, que relatam pesquisas relacionadas com o ensino da LP no Brasil, no período de 1976 a 2022..... 42
- Quadro 2: Dados relativos às IES, programas de pós-graduação, ano de conclusão, cidade e estado das dissertações e teses de EA que compõem o corpus documental desta pesquisa 57
- Quadro 3: Tese (T) e Dissertações(D) concluídas entre 2000 e 2020 nas quais os autores apontavam relações entre a Educação Ambiental e a disciplina de Língua Portuguesa..... 59
- Quadro 4: Compilação dos objetivos das dissertações(D) de educação ambiental concluídas entre 2002 a 2020, nas quais os autores abordavam a interseção da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e selecionadas para análise 60
- Quadro 5: Descrição dos objetivos da tese e das dissertações (D) de educação ambiental, concluídas entre 2002 a 2020, nas quais os autores abordavam a interação da disciplina de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental 60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, trabalhos publicados no Brasil na forma de Teses, Dissertações e Artigos de 1976 a 2023.....	41
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPRAS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
Cedoc	Centro de documentação
CNPq	Sistema de Avaliação da Educação Básica
D	Dissertações
EA	Educação Ambiental
EArte	Projeto Educação Ambiental no Brasil
ENPEC	Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciências
EPEA	Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Gêneros Textuais
GT	Grupo de Trabalho
LD	Livros Didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Literatura
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LP	Livro Didático
MT/SD	Metodologias e Sequências Didáticas
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD-MEC	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PT	Produção de Textos
T	Teses
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UGV	Universidade o Grande Vale do Iguaçu
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNESP/	Univerdade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: Procedimentos Teórico-Metodológicos e Procedimentos de Pesquisa	27
1.1 Pressupostos Teóricos-Metodológicos.....	27
1.2 Abordagem metodológica da Pesquisa.....	31
1.3 O Campo da Pesquisa em EA: contribuições do Projeto EArte	33
1.4 Procedimentos de pesquisa: busca, seleção e delimitação do <i>corpus</i> documental..	39
 CAPÍTULO 2: Um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	 42
 CAPÍTULO 3: Cenário das dissertações e teses de educação ambiental que dialogam com a disciplina Língua Portuguesa	 64
 CAPÍTULO 4- Livros Didáticos de Língua Portuguesa e a Temática Ambiental: análise de dissertações	 79
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 110
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 117
 APÊNDICES	
 APÊNDICE 1: Teses (AT) e dissertações (D) de educação ambiental concluídas entre 1981 a 2020, nas quais os autores abordavam a interseção da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.....	 124

PRÓLOGO

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço
Mia Couto*

Em primeiro lugar, acredito ser pertinente que os leitores da presente pesquisa conheçam melhor a novata pesquisadora. Gosto de pensar que os bastidores de todo texto guardam uma história única entremeada de valores, posicionamentos, ideias, sentimentos, silenciamentos e até mesmo crenças. Há um alguém que escreve.

Neste caso, quem escreve é uma mãe, uma filha e uma professora de língua portuguesa.

Logo, meu texto carrega, além dos referenciais teóricos, o meu diálogo comigo e com os autores que dialogicamente estruturaram o meu discurso.

Mineira do interior de Minas, filha de um professor de Matemática e Física e escritor que desde sempre me encantou com experiências fantásticas que no seu falar pareciam mágica ou poesia. Até meu próprio arco-íris, ele me ensinou a fazer.

Neta de uma mulher que falava com todos os seres, com as plantas, com os animais e também com os seres humanos. Muitas vezes, entre um chá da horta e outro, ela me olhava nos olhos e me dizia: “a gente faz parte de tudo e tudo é parte da gente”.

Que criança não se inquietaria?

Desde cedo já sabia que ser professora era a minha escolha. Aprender algo novo me fascina. Ensinar o pouco que sei me eleva.

Cursei o antigo magistério como ensino médio profissionalizante e Letras como curso superior.

Trabalho em educação básica desde meus dezoito anos, lecionando Língua Portuguesa, mesmo antes de ser graduada.

O chão da sala de aula é um espaço sagrado para mim, porque é nesse chão que me transformo, diariamente, numa professora da língua materna. E exatamente por trabalhar com a palavra como matéria prima que o mundo em volta me angustia.

Ainda me assusto muito com as desigualdades disfarçadas de falta de comprometimento. Indigna-me saber que o meu aluno da escola pública não tem as mesmas oportunidades que os de escolas particulares, ainda que ele se esforce muito. A realidade do meu aluno é dura, insólita, ingrata, desigual. Por isso também acredito que uma professora de educação básica pública no Brasil precisa estar atenta. Parar e olhar de fato para a sua realidade. Acreditar na capacidade dos seus alunos de aprender a ser livres, autônomos, cidadãos conhecedores dos seus deveres e direitos e que não se calem diante das injustiças. Penso que a educação é um caminho possível para a busca da autonomia do ser humano.

Pautei minha carreira nas diretrizes estatais, primeiro o CBC -MG (Conteúdo Básico Comum), depois os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, atualmente, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), todas com o objetivo de nortear, ou engessar, os currículos de Língua Portuguesa a serem ‘ensinados’. Entretanto, havia em mim desassossegos que estes documentos não conseguiam acalmar. Incomodava-me perceber como os meus alunos pareciam acreditar que aquela Língua Portuguesa da escola nada se parecia com a que eles conheciam desde antes de nascer; frustrava-me sempre que um aluno meu não compreendia que a sua língua materna pode ser o seu domínio sobre o mundo, através dela ele poderia se posicionar, reivindicar, agradecer, declarar, no entanto, aquela língua abarrotada de regras incompreensíveis não parecia ser a mesma da ponta da língua dele. Eu andava ‘apertada’ demais nas linhas destas diretrizes. Os afligimentos me levavam para o caminho que começaria a trilhar no Mestrado: o da investigação, à procura de mais perguntas e quem sabe, uma ou outra resposta.

Como professora da educação básica de escola pública estadual de Minas Gerais, acumulando dois cargos de 24 horas semanais em cada um, em um primeiro momento tive muita apreensão em buscar a pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, vestida de coragem e vontade de saber o que eu nem imaginava, eu busquei uma Instituição de Ensino para regressar aos bancos escolares.

De maneira definitiva, seria na Universidade Federal de Itajubá, a UNIFEI, que eu colocaria em ação esta ousadia: uma professora de português buscando um Mestrado no campo das Ciências.

Passado todo o processo de seleção, era chegada a hora de conhecer a linha de pesquisa da qual eu iria fazer parte. Para a minha absoluta surpresa, seria na Educação Ambiental que eu pesquisaria pela primeira vez.

O que eu sabia a respeito deste campo de conhecimento? Nada... Hoje, eu creio que eu não sabia que eu já sabia um pouquinho. Mas naquele tempo, em março de 2022, eu realmente não conseguia imaginar nem por onde começar.

Meu primeiro contato com a EA foi através de um e-mail com o meu orientador, Luiz Marcelo de Carvalho. Depois de ler dois ou três artigos do campo da EA, eu já entendi que ele era a autoridade no assunto. Em tudo o que eu lia, seu nome estava lá. Em alguns textos ele falava, noutros dele se falava.

Confesso que senti uma alegria misturada com uma responsabilidade sufocante. Sabe aquela situação em que você se pega pensando: ‘não tenho nem roupa para conversar com ele’, mas tive de enfrentar.

As aulas das disciplinas começaram, presencialmente depois de um período de aulas remotas, com os professores especialmente empolgados com a nossa presença física. Havia uma atmosfera diferente entre nós, uma espécie de celebração pela retomada de uma sala de aula ‘normal’ na qual os professores e alunos ocupam, fisicamente, o mesmo lugar.

Dentre os momentos marcantes que vivi no mestrado, as aulas das disciplinas foram os mais entusiasmados.

Em especial, as aulas de Epistemologia das Ciências da Natureza, que mexeram com o mais íntimo do meu ser. Nas primeiras aulas eu não sabia nem onde deveria me sentar, queria ser invisível e só ouvir o que o professor Luciano tinha a dizer e quem sabe assim, até o final do semestre, eu teria uma ou duas considerações a fazer. O caso é que esse professor Luciano é da natureza daqueles que envolvem os alunos em suas aulas de uma forma que eu nunca havia experimentado. Ele me provocava a participar de todas as aulas, e eu, com uma coragem absurda, aceitava todas as provocações. E assim, fui estudando cada dia mais e mais os textos propostos por ele, porque eu queria saber o que eu nunca soube e, principalmente, queria ter o que conversar com este professor, afinal de contas, conversas ‘epistemológicas’ prescindem de muito conhecimento para escapar do senso comum. E com esta singular maneira do professor Luciano ministrar uma disciplina tão difícil quanto essencial a todos os pesquisadores, e conferiu ainda mais entusiasmo para me tornar uma pesquisadora.

Não me esqueço, também, das aulas de EA, ministradas pela professora Janaína Santos, às segundas à noite. No sagrado chão daquela sala de aula, eu me conectei com a EA. Através

de um ‘encantamento’ que só os professores como ela sabem realizar, eu me entreguei e comecei a compreender o que era a temática ambiental, e ver a beleza e as angústias inerentes a ela. Aquelas inquietações que me levaram ao Mestrado, agora, pareciam ainda maiores e muito mais perturbadoras. Será que então é isso que é ser pesquisadora no campo da EA?

Já completamente curiosa e interessada pela minha linha de pesquisa, comecei a reler alguns dos meus clássicos favoritos da literatura brasileira, procurando a temática ambiental neles. Revisitei as escolas literárias brasileiras e me deparei com a temática socioambiental estampada nos textos, nas artes, ali, à mostra para quem soubesse ver.

A todo momento eu só conseguia pensar: onde eu estava este tempo todo?

E então, eu me propus a estudar profundamente a EA em sua complexidade e, por que não, em toda sua perplexidade. Assim, o fiz, faço e farei.

Agora, para aonde as minhas retinas viajam há a temática ambiental. Por vezes de maneira clara, explícita, por outras, velada, escondidinha atrás de um discurso cristalizado e replicado, inclusive por mim, durante muito tempo.

Hoje, afirmo que pesquisar os temas socioambientais trouxe luz para a minha prática como professora de Língua Portuguesa. Não aquela luz rosinha, calminha, agradável, mas aquela que atravessa seus poros impulsionando-o a se mexer, a não se furtar de enfrentar os desafios postos pela própria questão ambiental, bem como para a Educação como um dos meios de se mobilizar pessoas. Não, não tenho a ingenuidade de acreditar que como professora eu possa mudar a relação dos meus alunos com a natureza. Entretanto, eu acredito que eu possa abrir as cortinas e as gaiolas e incentivá-los a ir aos bastidores e alçar seus próprios voos. Quem sabe se conhecendo o avesso se possa ter vontade de mudar um pouco o já acostumado riscado?

Por fim, afirmo que, diante de todas as dificuldades que uma escrita científica apresenta para uma professora de Língua Portuguesa, fica notório que a aprendizagem nunca tem um fim, ao contrário, é uma construção diária e exigente. Nesta perspectiva do não acabado, espero que a presente pesquisa aguce o leitor e desperte nele indagações e também inquietude, sobretudo muita conversa boa comigo e com minhas caras referências bibliográficas. E assim, quem sabe juntos, possamos vislumbrar mais caminhos, repisar velhas trilhas, navegar em caudalosos rios que nos levem de mansinho para as inúmeras possibilidades e belezas para que o campo da Educação Ambiental nos convida.

1 INTRODUÇÃO

*“Nesses tempos de céus cinzas e
chumbos, nós precisamos de árvores
desesperadamente verdes”*

Mário Quintana

Degradação ambiental, desmatamentos, poluição de natureza diversa são termos que passaram a ser amplamente divulgados com espaço significativo na ordem do dia, desde a segunda metade do século XX. No século XXI, tais alterações na dinâmica natural continuam a fazer parte das preocupações dos diferentes setores sociais mais sensíveis aos problemas ambientais. Questões como emergência climática e aquecimento global passam a ser, definitivamente, pauta das agendas políticas e socioambientais.

Diariamente, os meios mais diversos de comunicação noticiam queimadas criminosas, desmatamento ilegal, degelo desenfreado, chuvas torrenciais dentre outros fenômenos desoladores que jogam luz para a questão climática, que precisa de um olhar atento e medidas urgentes para, ao menos, mitigar os danos já vivenciados por todos.

Questões diversas relacionadas com a temática ambiental ganham mais visibilidade pela tomada de consciência acerca dos problemas ambientais que emergiram na época da Revolução Industrial desencadeados por interferências antrópicas no meio ambiente, o que é caracterizado por alguns autores como “crise ambiental” (Leff, 2001) ou “acontecimento ambiental” (Carvalho, 2000). A partir de então, passa-se a um reconhecimento de que a natureza sofre alterações provocadas pelas atividades humanas e que essas podem se transformar em degradação ambiental, com consequências nos padrões de relação que a sociedade estabelece com a natureza, historicamente, construída. Por exemplo, no modo de produção capitalista, cristaliza-se a ideia de que o ser humano e a natureza se constituem de forma separada, ou seja, pressupõe-se uma visão de “homem não natural e fora da natureza” (Gonçalves, 2014, p. 35). Apesar de ser um tema atual, sabe-se que as alterações ambientais e diversas expressões de degradação ambiental têm sido motivo de preocupação desde os séculos XVI e XVII, segundo Carvalho (2012). Entretanto, somente no final da década de 1960 e início de 1970, de acordo com Carvalho (1989, 2006, 2015), que a consciência das consequências da degradação ambiental ficou mais latente, ainda que pontualmente, fazendo parte das agendas governamentais. Nessa época, diversos grupos sociais de diferentes regiões do mundo também se atentaram para os problemas ambientais. A partir desse novo olhar diante da questão ambiental, desencadeou-se um processo da busca da compreensão a respeito dos paradigmas

da relação sociedade-natureza, assim como das causas que vêm definindo tais padrões por tantas décadas. Em última análise, passa-se a uma busca constante de caminhos e de estratégias para a mitigação ou solução, se possível, dos problemas ambientais colocados à luz, desde então.

Discursos sobre essa temática têm sido propagados na nossa sociedade com vistas à preservação e conservação do meio ambiente ou, ainda, para a busca de outras práticas sociais que teriam como intenção minimizar os impactos ambientais decorrentes da relação entre o homem e o meio em que ele vive (sociedade e natureza). Tais tentativas têm sido indicadas como necessárias, visto que as atividades humanas, ao longo do tempo, vêm causando alterações importantes na dinâmica da natureza e consequências diversas para diferentes setores sociais no mundo contemporâneo. Tais ações vêm provocando consequências prejudiciais e, muitas vezes, trágicas a todas as formas de vida, inclusive a própria espécie humana (Carvalho, 1999). Muitas são as possibilidades de encaminhamento de discussões sobre a temática ambiental.

Artaxo (2020), um dos cientistas brasileiros que participaram ativamente do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), salienta que a pandemia da Covid-19 nos deixou de legado que medidas preventivas podem ser mais eficazes do que as de enfrentamento de um problema já instaurado. O autor afirma isso tanto em termos de vidas serem poupadas, que é o mais importante, além de menores prejuízos com recursos econômicos.

Considerando esse apontamento do autor e combinando com o muito mais arriscado e perturbador impacto nas mudanças climáticas, somos chamados a reconhecer as oportunidades presentes para lidar, efetivamente, com outras possíveis pandemias, assim como a degradação ambiental decorrente de nossas práticas sociais. Deveríamos, portanto, aprender com o desastre a fim de evitar novos desastres.

Não podemos nos esquecer de que nosso atual modelo de desenvolvimento econômico é baseado na queima de combustíveis fósseis, o que vai absolutamente contra um desenvolvimento econômico que poderíamos chamar de sustentável. Artaxo (2020) continua nos alertando para o fato de que os impactos climáticos estão acelerando rapidamente, o que indica a urgência de reconhecermos a necessidade de fortes ações mitigadoras desses impactos. Segundo o autor,

Em um cenário em direção ao desenvolvimento sustentável, a biodiversidade será decisiva para a mitigação e adaptação das mudanças climáticas, e deverá propiciar novos mecanismos de geração de renda e bem-estar. Por outro lado, em um cenário do atual modelo de desenvolvimento econômico (*business as usual*), no qual

continuamos a nos desenvolver com base na queima de combustíveis fósseis , além de não tomarmos medidas de adaptação à mudança do clima, o declínio dos sistemas naturais de suporte à vida será inevitável , e implicará a aceleração das mudanças climáticas e impactos negativos sobre nossa sociedade (Artaxo, 2020, p. 61).

Importante indicar que há vários intelectuais que procuram problematizar esse cenário complexo dos problemas ambientais da atualidade. Um desses intelectuais Bornheim (1985) destaca que o grande desafio que a temática ambiental nos coloca refere-se ao fato de que não se pode voltar à natureza, pura e simples, uma vez que se torna, também, impossível reverter e frear a revolução tecnológica. Assim, cabe questionar que caminhos podem ser trilhados para superar essa contradição. Neste sentido, o autor evidencia “[...] que toda a questão ecológica não pode mais ser resolvida em termos de ciência e tecnologia. A natureza tornou-se um tema visceralmente e necessariamente político” (Bornheim, 1985, p. 24).

Nesta mesma direção, Leff (2003) chama a atenção para a necessidade do reconhecimento da complexidade da temática ambiental e de compreendermos a crise ambiental como um problema intimamente relacionado com a forma como produzimos conhecimento. Henrique Leff (2002, p. 218) argumenta que a crise ambiental foi produzida pelo “[...] desconhecimento do conhecimento”, da concepção da sociedade sobre o mundo e do sentimento de domínio do ser humano pela natureza. Assim “[...] a crise ambiental constitui um chamado à reconstrução social do mundo: apreender a complexidade ambiental” (Leff, 2002, p. 218).

Para Stengers (2015), a Ciência, a qual se constituíra a partir das rupturas com as crenças teocêntricas, colocando-se em seu lugar a razão humana, não parece, segundo ela, ser capaz de evitar a barbárie” (Stengers, 2015, p. 46). Ao contrário, prolifera eufemismos como “desafios” inventados pelos especialistas para dizer que, mesmo com a catástrofe anunciada, não há alternativa, é preciso encará-los.

Apontamos que outros campos do conhecimento também têm voltado a atenção para a possibilidade de melhor compreender as causas, as origens, os diferentes impactos e as formas de lidar com a chamada crise ambiental. Por esse caminho, destacamos as instigantes considerações produzidas no campo da educação. Assim, em diálogo com educadores, a partir da década de 1970, as Nações Unidas dão indicativos pertinentes de que esse campo do conhecimento, por meio de suas práticas pedagógicas, deveria voltar a sua atenção à temática ambiental de maneira sistemática. Nesse contexto, a partir do que se pode denominar como sendo uma intensificação da “crise ambiental”, no final da década de 1960 e início de 1970,

começa a ser mais frequente o convite ou a indicação quanto à necessidade de que o campo da educação incorporasse em suas práticas pedagógicas as questões relacionadas à temática ambiental. Tais proposições foram vistas desde o seu início como uma possibilidade para chamar a atenção em relação a essa problemática, como também a de oferecer elementos teóricos e metodológicos para os sujeitos envolvidos no processo educativo compreendessem e assumissem um papel ativo frente aos processos que desencadearam a própria crise.

Assim, na busca de alternativas políticas ou de tecnologias para alterar ou minimizar o quadro de degradação ambiental no qual estamos todos inseridos, o processo educativo passa a ser mirado e apontado, de maneira reiterada, como uma das mais importantes práticas a serem implementadas (Carvalho, 1989; Santos, 2009).

Marcada por grandes e significativos encontros intergovernamentais para a discussão da temática ambiental - Estocolmo, no ano de 1972; Tbilisi, no ano de 1977, organizados pela ONU - a década de 1970 pode ser considerada como um marco para renovar os olhares e as agendas governamentais acerca da temática e conseqüentemente da Educação Ambiental. Desde a reunião de Estocolmo em 05 de junho de 1972, a Educação Ambiental tem sido apontada como um caminho possível e desejável para que as questões ambientais sejam vistas como uma prioridade e um problema real a ser enfrentado pelas sociedades contemporâneas, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Iniciando com tentativas mais tímidas, propondo-se a tarefas consideradas mais simples como mapear as diferentes situações de degradação ambiental até o desenrolar de atividades mais ousadas pela busca de modelos que explicitassem as raízes dos atuais padrões relacionais da nossa sociedade e sua relação com os elementos da natureza, o campo da EA vai se formando. Assim, como em diferentes áreas do conhecimento, que buscavam explicitar, compreender e construir significados acerca da temática ambiental, o campo da educação volta-se também para “[...] tentativas de busca de modelos de ação que pudessem fazer frente às tendências de destruição e de degradação do mundo natural no seu sentido mais amplo” (Carvalho, 2006, p. 20).

Vale ressaltar que o campo da educação também é caracterizado pela sua polissemia, especialmente no que diz respeito à relação que esse vem construindo com a temática ambiental. Nesse contexto, destacamos que há uma série de perspectivas discursivas e diferentes tendências teórico-metodológicas que relacionam a temática ambiental ao processo educativo.

Muitos autores do campo da educação assumiam a expectativa de que as práticas sociais

poderiam mitigar os problemas ambientais, no entanto, sem creditar aos processos educativos a ingenuidade de se enfrentar, por si só, as complexidades das questões ambientais. Desde o final dos anos de 1980, Carvalho (1989) vem alertando para o que poderia caracterizar um “otimismo pedagógico” pouco produtivo, sugerindo uma ilusão que a educação poderia, por si mesma, solucionar os complexos problemas que envolvem a temática ambiental. No entanto, passadas décadas de muito estudo e pesquisas da Educação Ambiental, há um olhar mais crítico e acurado a respeito dos limites da educação. Afinal, eles existem e devem ser considerados em nossos projetos e práticas pedagógicas.

O autor continua suas reflexões acerca do processo educativo, atentando para outro risco que se pode correr que é o de se colocar uma expectativa, em alguns casos exageradamente otimista, em relação às “possibilidades que a educação oferece como motora de possíveis transformações sociais” (Carvalho, 1989, p. 168).

No final da década de 80, Carvalho aprofundava suas considerações em relação aos limites entre os processos educativos e a temática ambiental:

Essa tentativa de contextualizar o processo educativo e analisá-lo historicamente, é ao meu ver, de fundamental importância, para que as propostas educativas que procuram incorporar às questões ambientais possam ter em conta a medida exata das possibilidades e dos limites da educação.

A educação por si mesma não deve ser vista nem como a causa básica da degradação ambiental (como ocorre nos casos em que a “falta de educação” ou a forma inconsistente com que a mesma é desenvolvida é assim entendida), nem vista como processo único capaz de transformar esse quadro com o qual deparamos. Quando isso ocorre, o que se faz é entender o fenômeno educativo como a “totalidade das relações sociais”, que não tem sentido. (Carvalho, 1989, p. 171, grifos do autor)

Ou seja, só será possível reconhecer o processo educativo, de fato, sem mistificações, quando este for articulado às outras práticas sociais que caracterizem as diferentes sociedades humanas.

Portanto, não é aconselhável que se encare a educação como uma “tábua de salvação”, ou detentora de “fórmulas mágicas”, tampouco como neutra. Os limites existem e precisam ser identificados e por conseguinte, respeitados. Cabe lembrar o que Freire, com muita propriedade, afirmou acerca da impossibilidade de neutralidade da educação, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996, p. 112). O que nos devolve a lucidez de que a educação, enquanto prática social, mesmo sendo crítica, não é uma força imbatível que irá mudar a realidade sozinha, mas que submergida em utopias ingênuas é a perpetuação da

mesma condição.

Carvalho (2006) chama a atenção para a fundamental importância de se conhecer as “dimensões” das quais se pretende imprimir aos programas de EA, procurando balizar, o mais coerentemente possível, o nível da intenção com o nível da ação. Caso esse cuidado não ocorra, segundo o autor, o “envolvimento com uma ação educativa pode não passar, simplesmente, de uma ação mitigadora tantos nos impactos ambientais como de nossas angústias e ansiedades individuais, quando não de uma “aventura” inconsequente” (Carvalho, 2006, aspas do autor, p. 22).

No Brasil, segundo Lima (2009, p. 147), “a educação ambiental – EA– se constituiu como um campo de conhecimento e de atividade pedagógica e política a partir das décadas de 1970 e, sobretudo, de 1980, do século passado”. Segundo esse autor, a educação ambiental já nasceu como um campo plural e diferenciado que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais.

Com relação à Educação Ambiental no Brasil, Carvalho (2001) pontua que, para que se compreenda as características da EA, é de extrema importância situá-la enquanto uma área de convergência entre os campos ambiental e educativo, especialmente no que tange a implicação de cada um desses campos na constituição de uma área interdisciplinar. No caso do Brasil, por exemplo, é importante reconhecer que a EA não nasceu no campo educativo, antes, teve sua gênese e desenvolvimento muito mais vinculados aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista, o que, muito provavelmente, explique sua origem com preocupações mais naturalistas e conservacionistas.

É necessário assinalar que, apesar dessa herança de natureza naturalista ou conservacionista, vários ambientalistas e educadores no Brasil associaram a EA a uma perspectiva e postura política, militante na área ambiental, própria de movimentos e práticas sociais. Tal tendência fica bastante clara, especialmente quando se começou a colocar a Educação Ambiental nas agendas governamentais, nas discussões acadêmicas.

Atualmente, a compreensão que tem sido praticamente consensual é a de que Educação Ambiental (EA), como prática educativa, perpassa todas as disciplinas da educação básica, bem como todos os níveis de modalidades de ensino, de forma integrada. Tal compreensão está presente na grande maioria dos textos legislativos que apontam para políticas de EA, a exemplo, dentre outros, da Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981(Brasil).

Nas indicações legislativas e na própria literatura do campo da EA é comum encontrar

textos que fazem referência à interdisciplinaridade como um esforço para sistematizar referenciais ou explicitar os significados atribuídos a esse termo. Entendemos que a interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos. Tal perspectiva pode ser vista como um processo dialógico constante, que pode ser de controvérsias, de afirmações, de negação, de compreensão ou quaisquer sentidos outros que os enunciados elucidarem. Sendo assim, quando consideramos não apenas a literatura do campo da Educação Ambiental, como também documentos oficiais brasileiros, a perspectiva interdisciplinar é sempre apontada como sendo uma das características da Educação Ambiental.

Nessa direção, os diálogos da Educação Ambiental com a Língua Portuguesa passaram a ser vistos e valorizados como um espaço significativo na proposta interdisciplinar, levando-se em consideração que as relações sociais se fazem também através da linguagem. São várias as vertentes e proposições relacionadas com o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica e em outros níveis de ensino que apontam para a pertinência de se tomar como procedimentos metodológicos desse campo curricular a perspectiva interdisciplinar, o diálogo nas práticas pedagógicas do campo com outras áreas do conhecimento. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) apontaram para a necessidade de que todas as áreas do conhecimento estabeleçam um diálogo constante com os temas transversais, sendo um desses temas o “meio ambiente”.

Quando tomamos como referencial o Círculo de Bakhtin e a perspectiva dialógica da linguagem por ele proposta, para nos orientarmos em relação aos pressupostos para o ensino da Língua Portuguesa, referencial este que norteia a análise dos enunciados do *corpus* documental desta pesquisa, podemos observar e perceber que as relações dialógicas são a condição *sine que non* da linguagem. Em outras palavras, a construção de sentido sempre se dá de forma dialógica, chamando-nos a levar em conta as relações de sentido que se instauram entre as diferentes instâncias da palavra no jogo da interação (Bakhtin, 2011, p.307).

A partir dessas considerações, a perspectiva interdisciplinar para a EA pode ser apontada como uma proposição instigante para mobilizar os alunos e dinamizar o processo ensino-aprendizagem, num panorama em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social. Portanto, a organização dos planos de estudo de forma interdisciplinar confere ao currículo caminhos diversificados, sugerindo que o processo pedagógico promova uma circulação de conhecimentos das disciplinas a respeito de um tema

em comum, por exemplo. A interdisciplinaridade só se fará presente na escola se os discursos puderem circular entre os conteúdos e os sujeitos.

Se de um lado, as políticas e propostas curriculares que vêm sendo formuladas apontam para a perspectiva interdisciplinar, por outro, a inserção da temática ambiental ao currículo brasileiro, segundo os autores Kawasaki e Carvalho (2009, p. 145), “não foi resultado de um processo de integração das diferentes disciplinas, mas de responsabilização de algumas disciplinas, sendo que Ciências e Biologia e em menor medida, Geografia foram vistas como um caminho preferencial para a escola”. Em parte, essa identificação pode ser compreensível, visto que a “Ecologia e a Geografia, de certa forma, vinham chamando a atenção para as inter-relações entre os seres humanos e a natureza” (Kawasaki; Carvalho, 2009, p. 145).

Assim, considerando a visão conservacionista que prepondera no início das propostas de Educação Ambiental em nosso país, não fica difícil compreender a tendência de que as disciplinas citadas fossem os caminhos mais óbvios para se incluir a EA no currículo brasileiro.

Todavia, compreendemos, como a autora Isabel Carvalho (1998, p. 18) que “a interdisciplinaridade é um desses novos lugares, que se estão construindo como uma maneira diferente de compreender as relações entre os seres humanos e a natureza”. A autora reforça a tese de que devemos criar novas hipóteses, “trocar as lentes do conhecimento frio por outras mais vivas, suspeitar do que se apresenta como óbvio, tudo isso faz parte de uma sensibilidade que é a base do que poderíamos chamar de uma postura interdisciplinar” (Carvalho, 1998, p. 19). Nesse contexto, a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade são práticas que se complementam, porque nascem da mesma perplexidade e receptividade diante do mundo e da vida.

De modo especial, temos nos indagado sobre a relação que vem sendo construída entre os campos da Educação Ambiental e a Língua Portuguesa no Brasil e o quanto essa relação tem sido explorada ou problematizada pelo campo da pesquisa em EA. Até que ponto essa relação tem sido motivo de investigação, por exemplo, pelas pesquisas em nível de mestrado e doutorado de nossos Programas de Pós-Graduação? Considerando que, a partir de algumas dissertações e teses que exploram como problema de investigação a relação entre o ensino da Língua Portuguesa e questões relacionadas com a temática ambiental, instigados pelos questionamentos, por perguntas e inquietações anteriormente alinhavadas, nos propusemos a analisar, como investigação de mestrado, os relatos de pesquisa que se voltaram para possibilidades de diálogo entre a Educação Ambiental (EA) e a Língua Portuguesa (LP).

Levamos em conta nesta pesquisa o caráter vivo da LP, já que o seu ensino no Brasil passou por mudanças, reestruturações, rupturas, deslocamentos, tensões, escolhas curriculares e de saberes, dentre outros movimentos naturais de uma língua.

Assim, a nossa proposta é a de investigar nos enunciados dos trabalhos de conclusão de cursos de mestrado e de doutorado, documentos que compuseram o *corpus* documental da pesquisa, os sentidos que são postos em circulação nesses trabalhos e, também, aqueles que são silenciados quanto às possibilidades de se tratar a temática ambiental como tema nas aulas de LP.

Deste modo, estamos propondo, como objetivo central dessa investigação, analisar os relatos de pesquisa em educação ambiental, na forma de teses e dissertações desenvolvidas no Brasil e que se voltem para essa questão: os possíveis diálogos entre a EA e a LP.

Isto posto, são objetivos específicos que guiam este trabalho: explorar possíveis sentidos sobre a temática ambiental que são postos em circulação nessas pesquisas; além de mapear as pesquisas que relacionam os campos de LP e EA; identificar e analisar os caminhos propostos nas teses e dissertações para o estabelecimento de uma relação entre os campos da LP e da EA; e também analisar e identificar os referenciais teóricos e metodológicos que dão suporte para a relação ente os campos da LP e a EA.

A fim de materializar nosso objeto de pesquisa, que são as próprias pesquisas no campo da EA, recorreremos ao Projeto Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica-teses e dissertações (Projeto EArte). Diferentes trabalhos compõem o Projeto EArte e contribuem significativamente com a franca ascensão desse campo de conhecimento. Portanto, a presente pesquisa também se insere no âmbito do Projeto EArte, pretendendo explicitar o diálogo pertinente entre a Educação Ambiental (EA) e a Língua Portuguesa (LP) no Brasil nas teses e dissertações cadastradas na Plataforma Fracalanza.

O percurso deste trabalho parte, no primeiro capítulo, desafiando o arsenal teórico-metodológico percorrido e utilizado na análise dos enunciados. Nesse mesmo capítulo, enunciamos os procedimentos de pesquisa que nos levaram a construir o seu *corpus* e assim buscar os sentidos dos discursos nos relatos das pesquisas. Ainda no primeiro capítulo, destacamos a relevância das contribuições do Projeto EArte para o nosso trabalho, visto que o Projeto que cataloga pesquisas na linha do estado da arte foi a nossa fonte de pesquisa e buscas a fim de formar e consolidar o seu *corpus* documental. Logo, a nossa pesquisa é parte deste Projeto visto que também problematiza a EA no processo educacional, mais precisamente, o

diálogo entre a EA e a LP.

O segundo capítulo dedica-se a compreender o caminho que o ensino da Língua Portuguesa percorreu no Brasil, desde o tempo da colonização pelos Portugueses, bem como as mudanças naturais de uma língua que evolui de acordo com o seu povo. É muito interessante perceber, a partir deste capítulo, como a LP se transforma em uma língua mais ‘palatável’ com as mudanças de paradigmas, especialmente com o advento dos antigos PCNs, momento este em que a língua se torna mais próxima de todos os seus falantes e não mais um privilégio de alguns.

O terceiro capítulo apresenta o cenário panorâmico das T&D em EA que dialogaram com a LP. Almejamos neste capítulo apresentar as instituições de ensino nas quais os trabalhos foram construídos e publicados, os estados e regiões brasileiras aos quais as pesquisas pertencem. É também parte desse cenário panorâmico das pesquisas em EA em diálogo com a LP, os objetivos dos trabalhos que compõem o *corpus* desta, bem como a indicação dos objetos de pesquisa das respectivas investigações. Com esses dados, reiteramos a pertinência desta relação entre a EA e a LP, já que todas as regiões brasileiras possuem, ao menos, uma publicação que problematiza e relaciona estes dois campos de conhecimento.

O quarto capítulo, enfim, dedica-se à análise, tendo como referência a materialidade dos enunciados das dissertações que se voltaram para o LD como foco de sua investigação. O presente trabalho assume como referência as contribuições do Círculo de Bakhtin (2008; 2006; 2010; 2010), considerando o conceito de gênero em Bakhtin (2006) que pressupõe uma intervenção verbal entre sujeitos historicamente situados, os quais produzem enunciados concretos, relativamente estáveis, já que tomados de uma dada tradição dentro dos mais diversos campos de atividade humana. Logo, todo gênero é produzido e circula em dada esfera, um campo de atividade humana, e apresenta um dado conteúdo temático modalizador das possibilidades de atribuições de sentidos e seus recortes possíveis, que diz respeito a elementos de organização interna dos gêneros, e um estilo.

Sob esta lente teórica, buscaremos nos enunciados dos textos das dissertações analisadas, marcas ideológicas acerca do discurso ambiental nos LD de LP, bem como as polêmicas abertas e veladas que configuram uma arena discursiva.

CAPÍTULO 1: Pressupostos Teórico-Metodológicos e Procedimentos de pesquisa

*“O correr da vida embrulha tudo, a
vida é assim: esquenta e esfria, aperta
e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”
Guimarães Rosa*

Neste tópico, discutiremos, primeiramente, os pressupostos Teórico-Metodológicos, considerando as bases teóricas do estudo. Em seguida, detalharemos os procedimentos de pesquisa, incluindo os processos efetivos realizados desde a formulação do problema de pesquisa até a obtenção dos resultados da investigação.

1.1 Pressupostos Teóricos-Metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da compreensão de que os textos de pesquisas, para além de relatos por mais objetivos dos processos educativos que possam intencionar, são enunciados que contribuem decisivamente, como práticas discursivas, da construção e atribuição de sentidos sobre a nossa realidade.

Logo, acreditamos que os significados e sentidos atribuídos à natureza e à temática ambiental, a partir das relações entre os seres humanos e desses com a natureza, materializam-se, fundamentalmente, por meio de discursos. É notório, por exemplo, que os conflitos relacionados com a relação sociedade-natureza são sinalizados por disputas relacionadas à atribuição de significados e sentidos, por diferentes grupos sociais, à natureza e à relação sociedade e natureza.

Para Bakhtin (2011), o objeto das Ciências Humanas é o discurso produzido por seres expressivos e falantes, ou seja, o sujeito que permanece sujeito. Assim, o conhecimento produzido por essa área e expresso na forma de um discurso é dialógico e não monológico, afinal pressupõe e reconhece o discurso do outro.

Segundo Rodrigues (2001, p. 62), “quando Bakhtin salienta que a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto, que o texto é o ponto de partida para o

estudo do homem social e da sua linguagem, ele está se referindo ao texto-enunciado”. Logo, o texto-enunciado pode ser compreendido como sendo vivo e em constante interação com outros textos-enunciados. Segundo esse autor, Bakhtin acredita que “o texto, visto como enunciado, tem uma função ideológica particular, tem autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) isto é, tem as mesmas características do enunciado, pois é conhecido como tal” (Rodrigues, 2001, p. 62).

Assim, entendemos que a palavra, como também a oração pura e simples, não requer ato comunicativo, não suscita uma atitude de resposta por parte do outro, pode ser retirada do contexto, possui uma conclusibilidade abstrata e, por isso, pode não ser precisa; é o término do elemento e não do todo. A oração em si não tem autoria, só a partir do momento em que se torna enunciado, em uma situação discursiva, é que passa a representar a intenção do falante.

A própria palavra pode ser um verdadeiro enunciado. Por sua vez, Bakhtin (2011) destaca ainda que o texto como enunciado é determinado por “sua ideia (intenção) e pela realização dessa intenção. (Bakhtin, 2011, p. 308). Da divergência entre eles, muita coisa pode sugerir”. Para o autor, o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 274). Ainda para ele, quando um conjunto de enunciados é elaborado por determinados campos da atividade humana e esse conjunto constitui-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, temos os chamados “gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p.274).

Diversas são as possibilidades de composição desses diferentes conjuntos de enunciados estáveis, pois são elaborados partindo de uma variedade de atividades humanas. Segundo Bakhtin (1997), não há limites para os gêneros, pois eles estão diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social. Sendo reconhecida a heterogeneidade dos gêneros do discurso sendo reconhecida, Bakhtin atenta para as dificuldades que isso pode oferecer, no sentido de se definir a natureza geral de um enunciado. Por isso mesmo, o autor enfatiza a possibilidade de caracterizar os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos) (Bakhtin, 2011, p. 308).

A seguir esse caminho, partimos do pressuposto de que o pesquisador não está diante de um objeto mudo, mas sim, de um “ser expressivo e falante”. Dessa forma, ao invés de falar “sobre ele ou dele”, estabelece-se um diálogo “com ele” (Freitas, 2002, p. 24). Portanto, essa abordagem de pesquisa se nega a adotar uma postura monológica e adere a uma postura dialógica, em que o investigador e investigado são dois sujeitos em interação (Freitas, 2002).

De acordo com Fiorin (2011), para Bakhtin e seu Círculo, todo discurso é

inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio, seja de maneira explícita ou implícita, de modo que, cada vez que produzimos um enunciado, estamos participando de um diálogo com outros discursos.

Dessa forma, é o sujeito que se expressa, mas o seu discurso carrega consigo outros discursos, refletindo e refratando a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (Freitas, 2002). Logo, o que esperamos é que a nossa pesquisa não se limite “à mera descrição dos fatos singulares, ditos ou velados, mas que também busque compreendê-los, procurando as suas possíveis relações com outros fatos, de modo a integrar o individual com o social” (Freitas, 2002).

Os enunciados são construídos no diálogo que, segundo Bakhtin (2011), caracterizam-se como a forma clássica da comunicação discursiva. Essa comunicação discursiva presume relações dialógicas entre os enunciados dos falantes, seus receptores. No caso do campo da comunicação científica, que se caracteriza pela complexa organização, pode-se observar, segundo o autor, que as unidades da comunicação discursiva podem ser delimitadas. Esse balizamento é possível porque há alternância dos sujeitos do discurso. Assim, ao transmitir uma palavra para o outro, o sujeito falante possibilita delimitar e reconhecer o limite de seu enunciado.

Desta forma, um enunciado nunca é considerado em sua autossuficiência, mas um elo numa cadeia com outros enunciados, numa perspectiva de que um discurso é produzido como sendo uma resposta a outro, além de suscitar novas respostas, ou seja, cada enunciado é parte de uma cadeia de discursos com os quais constroem suas relações de sentido.

Tais princípios, próprios do sujeito do discurso (o autor), permitem separar, diferenciar uma obra de outra, mesmo que estejam vinculadas. Pode-se a partir disso, no campo da comunicação discursiva caracterizado pelos gêneros científicos, identificar as obras nas quais o autor se fundamenta para escrever, aquelas que se alinham a uma mesma perspectiva teórica ou que criticam ou se opõem a ela (Bakhtin, 2011, p. 264-265).

As teses e dissertações podem ser entendidas como enunciados pois são marcadas por traços internos e individuais, são também marcadas por considerações autorais. Essas considerações estão relacionadas à alternância dos sujeitos do discurso, isto é, quando um autor escreve, ele escreve tudo o que podia num dado momento, em determinadas condições e deixa sua autoria discursiva em seus enunciados (Idem).

As teses e dissertações por sua vez constituem enunciados aos quais se pode responder.

E a resposta a esse discurso, além de caracterizar certa conclusibilidade, também denota uma compreensão ativa e responsiva por parte dos outros sujeitos que constituem o campo de comunicação discursiva (Volóchinov, 2006, p. 137).

Para Volóchinov:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quando mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão[...]. Compreender é opor à palavra do locutor com uma contrapalavra (Volóchinov, 2006, p. 137).

Concluindo, acompanhamos a teoria bakhtiniana na análise dos enunciados das pesquisas que compõem o seu *corpus* no sentido de que “qualquer enunciado é concebido em função de um ouvinte, isto é, de sua compreensão e de sua resposta, [...] também em função da percepção avaliativa do ouvinte” (Bakhtin, 1996, p. 22). Segundo o autor, o discurso pode ser entendido como:

[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são exatamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (Bakhtin, 2008, p. 207).

Para o autor, todo discurso é um “discurso dialógico, orientado por alguém que seja capaz de compreendê-lo e a ele dar uma resposta real ou virtual” (Bakhtin, 1996, p. 22).

Logo, podemos inferir que o discurso não é individual porque se constrói, pelo menos, entre dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; e assim se constrói um “diálogo entre discursos” (Barros, 1996, p. 33). É aqui que entra o dialogismo, entendido como “condição do sentido do discurso” (Barros, 2003, p. 2).

Outro ponto importante a se ressaltar sobre o conceito de dialogismo em Bakhtin é que esse não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que “o interlocutor só existe enquanto discurso, [...] por isso todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (Fiorin, 2006, p. 166-170).

O termo diálogo/dialogismo em Bakhtin é utilizado

como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (em seu conceito global) (Bakhtin, 2008, p. 506).

À vista disso, o termo dialogismo engloba a ideia de Bakhtin sobre linguagem e, mais do que isso, sobre homem e vida. O caráter dialógico é o fator unificador de todas as atividades ‘linguageiras’. Assim como esse conceito define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção, é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (Faraco, 1996, p. 122).

Portanto, para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus (Faraco, 1996, p. 125), no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (Bakhtin, 2008, p. 43).

Partindo dessas considerações, entendemos que as teses e dissertações podem se caracterizar como um texto-enunciado. A noção de obra proposta por Bakhtin também pode ajudar nessa caracterização. Conforme o autor, as obras, neste caso as teses e dissertações, são construções complexas nas quais é possível reconhecer um caráter interno que caracteriza seu autor, ou seja, o sujeito do discurso. Pela obra é possível, portanto, reconhecer a individualidade do autor a partir do estilo, da visão de mundo e de suas ideias (Bakhtin, 2011, p. 264).

Na sequência desse capítulo, procuramos explicitar a abordagem metodológica que consideramos a mais adequada tendo em vista a temática da pesquisa, o problema e os objetivos propostos para a investigação.

1.2 Abordagem metodológica da Pesquisa

Refletindo a pesquisa em EA no contexto brasileiro e mundial, é necessário ter clareza de que os desafios postos aos pesquisadores em EA são incontáveis. Payne (2009) faz considerações relevantes sobre a pesquisa em EA. Segundo ele, é desafiador alcançar um “senso comum” num campo de pesquisa tão diverso como o da EA. O autor também se refere à relevância das pesquisas e do conhecimento produzido, levando-se em conta os locais e contextos de produção.

De acordo com Carvalho (2015, p. 67), “o que nos interessa salientar, no entanto, é a

riqueza do ponto de vista de possibilidades de pesquisa que esse cenário nos oferece”.

Tendo em vista as questões e os objetivos desta pesquisa anteriormente explicitados, que em última análise nos levam a selecionar e analisar teses e dissertações cadastradas no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte e que tenham como problema de investigação a relação entre a Educação Ambiental e a disciplina de Língua Portuguesa, a nossa intenção é a de desenvolver este trabalho, considerando as abordagens e as perspectivas que têm orientado as investigações de natureza qualitativa, do tipo Estado da Arte.

Nos últimos anos no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas nessa linha do estado da arte, identificadas e conhecidas como de caráter bibliográfico, que visa “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando salientar, colocar em evidência aspectos e dimensões vêm sendo destacados, privilegiados e explorados nas pesquisas dos diferentes campos do conhecimento, em diferentes épocas e lugares” (Ferreira, 2002, p. 257).

O que nos parece mover os pesquisadores para os estudos do tipo estado da arte é o desejo de conhecer o que ainda não parece totalmente desvendado, ou devido ao crescimento quantitativo deste campo ou à complexidade qualitativa que o campo demanda. Ferreira (2002), a respeito deste tipo de pesquisa, afirma que,

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo, para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (Ferreira, 2002, p. 259).

Portanto, as pesquisas de Estado da Arte podem ser entendidas como práticas de pesquisa que se voltam para o conjunto de conhecimentos já produzidos em um determinado campo do conhecimento. Essas pesquisas voltam-se para campos de conhecimento considerados consolidados ou que apresentam “quantidade considerável de pesquisas acadêmicas, veículos de divulgação dessa produção (por exemplo, periódicos científicos) e eventos acadêmicos com várias edições, propiciando o intercâmbio de experiências, além da divulgação das investigações” (Carvalho, Megid, 2007, s/p).

Assim, no momento em que a produção desse campo alcança uma quantidade expressiva de pesquisas, segundo os autores, é imprescindível conhecer, sistematizar, analisar

e avaliar tal produção, verificando seus avanços, suas limitações e eventuais deficiências, seus entraves teórico-metodológicos, suas lacunas (Carvalho, Megid, 2007, s/p).

As investigações denominadas “pesquisas de estado da arte” (do inglês *state-of-the-art research* ou *state-of-art research*) tornam-se de enorme relevância no sentido de conhecer e avaliar o desenvolvimento histórico de um determinado campo do conhecimento humano. As pesquisas de estado da arte podem ter natureza descritiva, compreensiva (ou interpretativa) e também avaliativa.

De acordo com os autores supracitados,

Em nossa visão, como grande parte da produção científica mundial é decorrente de programas de pós-graduação, ou está relacionada a esses programas, temos considerado que as dissertações de mestrado e as teses de doutorado são documentos primários de pesquisa, decorrendo delas os artigos científicos, as comunicações em eventos e demais formas de divulgação pública de pesquisas acadêmicas. Além disso, as dissertações e teses constituem relatórios bem complexos de pesquisa, uma vez que as informações divulgadas em artigos ou em comunicações de eventos têm de ser bastante resumida em virtude da extensão exigida para esses trabalhos. Ou seja, se se deseja ter acesso ao teor completo de uma pesquisa acadêmica, a fonte primária é a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado (Carvalho, Megid, 2007, p. 6).

A presente investigação pretende traçar um cenário quanto às tendências da pesquisa em EA em diálogo com a LP a partir de documentos primários, ou seja, teses e dissertações publicadas e catalogadas no Banco do Projeto EArte.

1.3 O Campo da Pesquisa em EA: contribuições do Projeto EArte

*“O que já sabemos, e o que
precisamos saber?”
Hilário Fracalanza*

As questões ambientais há tempos são problematizadas nas diferentes esferas sociais, o que contribuiu para a constituição da EA como campo de pesquisa.

Segundos os autores Carvalho e Kawasaki (2009), para que se compreenda as características das pesquisas em EA, é imprescindível posicioná-las “enquanto área de confluência entre o campo ambiental e o campo educativo e, a partir dessa perspectiva, procurar compreender as implicações de cada um desses campos na constituição dessa área disciplinar” (Carvalho, Kawasaki, 2009, p. 144).

Os mesmos autores salientam que a EA , em sua fase inicial no Brasil, teve como legado o caráter conservacionista, haja visto a presença de práticas educativas que eram desenvolvidas em Unidades de Conservação e, ao mesmo tempo, uma conformação marcada pela militância ambientalista e também uma “visão pragmática e imediatista” das práticas educativas, conferindo uma “certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental e a visão definitivamente caracterizada como ilusão ou otimismo pedagógico” (Carvalho, Kawasaki, 2009, p. 145).

Os autores, de forma otimista, acreditam que as compreensões e concepções acerca da EA ganham, aos poucos, espaço:

Felizmente, embora de forma gradual e a partir de grandes esforços ainda hoje necessários, novas compreensões e concepções de EA que incorporam novas perspectivas estão aos poucos ganhando espaços, em diferentes ambientes educativos. A constatação quanto à complexidade da temática socioambiental e quanto ao caráter processual da educação tem ajudado a reverter esse quadro de “entusiasmo exagerado pela educação ambiental” (Carvalho, Kawasaki, 2009, p. 145, grifo do autor).

No Brasil, reiteramos que a EA se institucionalizou em diferentes departamentos de pós-graduação a partir da segunda metade dos anos de 1990. A publicação de pesquisas e a elaboração de políticas públicas relacionadas à EA fizeram com que muitos pesquisadores se voltassem para estudos que tinham como objetivo analisar as contribuições, tendências e limitações desses trabalhos para o desenvolvimento de práticas educativas em EA (Reigota, 2007). Megid Neto (2009) afirma que a EA vem se consolidando como campo do conhecimento no Brasil por conta de suas particularidades, entre elas, por apresentar

[...] uma problemática – a questão ambiental, sua dinâmica de transformação, sua degradação, a sustentabilidade ambiental, entre outros aspectos – de alta relevância e discutida em âmbito mundial há mais de cinco décadas, intensificando-se seu estudo e preocupações cada vez mais, em virtude de um contexto sociocultural, político, econômico e ideológico a exigir medidas globais e imediatas para o tratamento das questões ambientais. Nesse contexto, vemos difundirem-se no Brasil os cursos de formação profissional em áreas direta e indiretamente vinculadas à Educação Ambiental ou à temática ambiental, em nível de formação profissional técnica ou tecnológica, de graduação e de pós-graduação (Megid Neto, 2009, p. 96).

A constituição de cursos de graduação, especialização e de pós-graduação relacionados à temática ambiental contribuíram para que novas pesquisas sobre questões ligadas a essa

temática, pudessem ser exploradas. A disposição de muitos pesquisadores em tentar compreender os possíveis encadeamentos da questão ambiental nas práticas educativas, com o propósito de identificar seus limites e potencialidades, tem favorecido o fortalecimento do campo de pesquisa em EA. No entanto, é importante reconhecer que são muitos os desafios que se apresentam neste campo por conta de sua amplitude e abrangência, visto que a “diversificação de temáticas, linhas de pesquisa, áreas do conhecimento, sujeitos envolvidos, abordagens teóricas e metodológicas e contextos educacionais que, cada vez mais, ampliam-se e ocupam novos espaços sociais e educacionais” (Kawasaki e Carvalho, 2009, p. 144).

Carvalho (2015) ainda ressalta que a pesquisa em EA brasileira pode ser entendida como um campo de produção de conhecimento marcado por sua natureza complexa. E segundo o autor, mesmo que essa complexidade possa se justificar, não podemos deixar de questionar quais as implicações de considerar essa constatação como consensual ou como dada *a priori*.

Em função das especificidades da EA e de seu desenvolvimento como campo de conhecimento, muitas pesquisas têm se dedicado a mapear os diferentes aspectos da produção desse campo. Estudos dessa natureza são chamados de “estado da arte” ou de “estado do conhecimento”. Ferreira (2002, p. 258) define essas pesquisas como

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira (2002, p. 258).

Conforme Megid Neto (2009), os dados produzidos por essas pesquisas conduzem à realização de novos estudos que objetivam esclarecer ou aprofundar determinado aspecto desta produção. As pesquisas na linha do estado da arte também possibilitam tratar de questões que precisam ser superadas, levantar novas indagações que contribuam para firmar a EA como campo de conhecimento. Levando em consideração os trabalhos já produzidos nesta linha, o autor chama a atenção para a dificuldade de acesso as teses e dissertações em EA produzidas no Brasil e para a qualidade desses trabalhos no que tange à consistência científica, coerência entre propósitos de investigação e delineamentos metodológicos.

Nesse sentido, seria imprescindível

conhecer e avaliar a capacidade dessa produção em estudar os problemas ambientais locais e visar à mudança de realidade, em intervir e contribuir na formulação de políticas públicas consequentes e responsáveis no âmbito das questões ambientais, em intervir e produzir uma Educação Ambiental de natureza crítica e emancipatória (Megid Neto, 2009, p. 108).

Carvalho *et.al.* (2009) destacam também como ponto relevante os centros produtores de pesquisa no campo da EA, especialmente os cursos de pós-graduação e os centros de formação de docentes para educação básica e superior. De acordo com os autores, não se pode deixar de lado as funções básicas da pós-graduação, que são: a produção de conhecimento e a formação de profissionais críticos.

De modo especial, destacamos que há trabalhos recentes em formas de teses e dissertações, por exemplo: Fracalanza (2004; 2008), Eberlin *et al.* (2005), Lorenzetti e Delizoicov (2007) e Rink (2009), Carvalho (2015), que se referem à produção científica brasileira no campo EA. Trabalhos esses divulgados em eventos científicos e periódicos, em especial nas áreas da educação e do ensino de ciências, têm apontado para o crescimento e a consolidação deste campo de pesquisa. São inúmeras as evidências do fortalecimento e da visibilidade de uma comunidade científica que se estrutura e se organiza no país.

Para exemplificar um pouco mais da robustez do campo de pesquisa em Educação Ambiental, destacamos o GT-22 – Educação Ambiental – vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Partindo da articulação de um grupo de pesquisadores foi possível a constituição, em 2003, de um Grupo de Estudos (GE) junto à associação reconhecida como muito representativa da área, tanto pelas instituições que trabalham com a pesquisa em educação ambiental no Brasil, quanto pelo conjunto dos pesquisadores em educação.

O GE, em 2005, transformou-se em Grupo de Trabalho (GT), constituindo-se hoje o GT-22- “Educação Ambiental” junto à ANPED em cujos encontros anuais reúne diversos grupos de pesquisas em Educação Ambiental a fim de discutir a produção da área e os rumos da pós-graduação e da pesquisa em educação no país. Seguindo a mesma direção, merece destaque e registro a constituição do GT Educação e Meio Ambiente, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPRAS), que, da mesma forma,

discute questões relativas à pesquisa em EA. Além disso, cabe destacar ainda alguns eventos científicos que destacam a pesquisa em Educação Ambiental (EA).

Na mesma época, verifica-se o aparecimento de periódicos específicos da área de EA, o que se constituiu, sem a menor dúvida, indício claro desse crescimento. Merece ênfase o esforço conjunto de grupos de pesquisa vinculados a três universidades públicas do Estado de São Paulo – UNESP/Rio Claro, UFSCar, USP/Ribeirão Preto – na proposição e realização dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que acontecem desde 2001, encontros esses que conduziram à criação de um periódico na área, a revista **Pesquisa em Educação Ambiental**, lançada em 2006.

Além desse periódico, o programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Fundação Rio Grande (RS) edita dois periódicos específicos para a publicação de pesquisas em Educação Ambiental: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental e Ambiente & Educação** (Carvalho, 2013, s/p).

Os Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciências (UNPEC) possuem, desde 2009, uma área temática específica denominada “Educação Ambiental e Ensino e Ciências”. Neste evento específico, segundo Carvalho (2013), observou-se o crescimento do número de trabalhos em EA do primeiro ao quinto evento, de 1,44% para 8,66%. No sexto evento, 4,69% dos trabalhos apresentados no ENPEC estavam relacionados com Educação Ambiental, o que representa, ainda, um percentual bastante significativo.

Esta presença constante e em ascensão de artigos de pesquisa em EA, em diferentes periódicos de educação e de ensino de ciências, é uma realidade com a qual editores desses periódicos já convivem há tempos.

Outros exemplos recentes desta tendência podem ser buscados em periódicos conceituados na área da educação como em Educação e Pesquisa (Educação e Pesquisa, 2005); Cadernos CEDES (Tozoni-Reis; Tomazelo, 2009) e Educação em Revista (Kawasaki; Carvalho, 2009).

Mais um aspecto que evidencia a consolidação do campo de pesquisa em EA está certamente relacionado com a produção de teses e dissertações. Ou seja, desde o início da década de 1980 há uma importante e crescente produção de teses e dissertações relacionadas com esse campo do conhecimento. Temos, por exemplo, o dado que as primeiras dissertações desse campo foram produzidas no início dos anos de 1980 e a primeira tese de doutorado em 1989.

Uma vez que há mais de cinquenta anos, e depois de uma série de eventos científicos, revistas de divulgação, programas de pós-graduação e o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental; podemos afirmar que em nosso país o campo da pesquisa em Educação Ambiental tem sido bastante produtivo e levantado questões que são fundamentais para o próprio campo da EA. Assim, O Projeto EArte vem cumprindo um papel de relevância para o campo, procurando enfatizar os resultados das pesquisas em nível de pós-graduação que vêm sendo concluídas no Brasil.

Assim, neste contexto de esforços de pesquisas na linha do estado da arte da pesquisa em EA, na tentativa de mapear e discutir a produção acadêmica em EA no Brasil, o Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: análise de teses e dissertações - 1981-2020 (Projeto EArte) é fruto de tais esforços e iniciativas.

O Projeto EArte teve origem em uma iniciativa do Professor Dr. Hilário Fracalanza, a partir do Projeto de Pesquisa “O que sabemos sobre a Educação Ambiental no Brasil: uma análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”, que possibilitou a constituição de parte do acervo e de um catálogo preliminar dos trabalhos referenciados. Desenvolvido no período de 2006 a 2008 pelo Grupo FORMAR Ciências, por meio do Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Cedoc, com apoio do CNPq (Carvalho, 2013).

Os resultados das pesquisas, naquela primeira etapa, permitiram: dimensionar os diferentes recortes da produção realizada nas diversas regiões do país; recuperar parte da produção acadêmica produzida no Brasil, elaborando um catálogo preliminar; organizar parte do acervo das pesquisas em Educação Ambiental em papel em formato digital; propor alguns descritores da produção acadêmica em Educação Ambiental; identificar alguns focos de estudos do tipo estado da arte realizados através da produção e discussão de textos de base (Carvalho, L.M. *et al.*, 2015).

Seguindo a compreensão de Carvalho (2013), de que os pesquisadores devem permanecer atentos quanto aos processos, conscientes e inconscientes, de reconstituição do campo das práticas e da pesquisa em EA que também se faz pelo delineamento da pesquisa neste campo.

A partir dessas considerações explicitamos na sequência, os procedimentos que foram definidos para o desenvolvimento da pesquisa, particularmente das etapas mais empíricas de constituição do *corpus* documental, o processo de produção dos dados e a análise dos mesmos.

1.4 Procedimentos de pesquisa: busca, seleção e delimitação do *corpus* documental

*Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.
Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:
nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.
António Gedeão*

A presente pesquisa insere-se no âmbito do Projeto EArte e, portanto, o *corpus* documental para a análise foi em constituído pelos documentos que compõem o Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental desse projeto de pesquisa (www.earte.net).

Visto que o referido banco oferece a possibilidade de busca de trabalhos por meio de pesquisa de palavras ou conjunto de palavras de interesse dos pesquisadores, as primeiras tentativas em relação a esta etapa da pesquisa orientaram-se pelos seguintes termos: língua portuguesa, literatura brasileira, literatura infantil, língua materna.

Essas palavras ou expressões relacionadas com o tema desta pesquisa foram selecionadas para busca, a partir, e levando em consideração a revisão bibliográfica sobre o diálogo entre a Educação Ambiental e a Língua Portuguesa e de aproximações já estabelecidas entre esses dois termos. Esse exercício ajudou-nos na escolha dos termos de busca que foram aplicados no Banco EArte para o levantamento de teses e dissertações em EA que, de alguma forma, problematizassem questões relativas à relação entre LP e a EA.

Por esse procedimento, encontramos 31 trabalhos com o termo “língua portuguesa”, 02 trabalhos com o termo “literatura brasileira”, 05 com o termo “língua materna” e 11 trabalhos com o termo “literatura infantil”.

Dentre as opções de busca no site do Banco EArte, optamos pela busca por meio do item “qualquer campo” que considera todos os dados presentes nas fichas (título, resumo, palavras-chave e descritores propostos pela equipe EArte – das dissertações ou teses catalogadas e disponibilizadas no banco de dados em questão). Assim, a busca conforme os critérios descritos teve como resultado 49 trabalhos, dentre os 6.142 trabalhos cadastrados no banco, referentes aos períodos de 1981 a 2020.

Para a seleção dos trabalhos que constituem o *corpus* documental foi realizada uma leitura flutuante dos resumos. De acordo com Oliveira *et.al.* (2003), a leitura flutuante permite ao pesquisador apropriar-se de forma gradual do texto, processo que se torna possível graças ao movimento de idas e vindas que se dá entre o documento submetido à leitura e as anotações do pesquisador.

As leituras dos resumos foram orientadas pelas reflexões acerca da questão norteadora desta pesquisa, ou seja: temos nos indagado sobre a relação que vem sendo construída entre os campos da Educação Ambiental e a Língua Portuguesa no Brasil e o quanto essa relação tem sido explorada ou problematizada pelo campo da pesquisa em EA. Até que ponto essa relação tem sido motivo de investigação, por exemplo, pelas pesquisas em nível de mestrado e doutorado de nossos Programas de Pós-Graduação?

Assim, durante as leituras dos resumos das teses e dissertações, buscamos no texto evidências na materialidade dos textos quanto às possíveis relações exploradas nos textos entre a temática ambiental e a língua portuguesa no contexto educacional. Os critérios definidos para selecionar os trabalhos foram os que seguem : a) pesquisas que faziam alguma referência a uma proposta de trabalho educativo que fizesse referência entre atividades de ensino nas aulas de LP vivenciada por diferentes sujeitos; b) as pesquisas que se voltaram para avaliação ou análise de ações ou propostas de ação educativa que tinham como eixo orientador a língua portuguesa e possíveis relações com a temática ambiental; c) as pesquisas que faziam alguma referência aos limites e potencialidades dessa relação entre a língua portuguesa e à temática ambiental.

Com base nesses critérios e a partir da leitura flutuante dos resumos, foram selecionados 32 trabalhos, dentre o total de 49 dissertações e teses inicialmente identificadas no banco de teses e dissertações do Projeto EArte.

Na tentativa de refinar esse resultado, partimos para a leitura dos trabalhos completos, orientada pelos mesmos critérios citados anteriormente. Essas leituras nos permitiram perceber que muitos dos textos das dissertações e teses selecionadas tratavam de diálogos possíveis entre a LP e a EA, seja através dos livros didáticos, gêneros textuais, metodologias diversas, produção de textos e literatura infantil. Não tivemos acesso a dois trabalhos completos por não estarem disponíveis para acesso nos bancos e repositórios. Vale ressaltar, que um trabalho que faz parte do nosso *corpus* e não faz parte do Banco EArte, foi encontrado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Também foi possível observar que alguns trabalhos não se voltavam

especificamente para o ensino da língua portuguesa e, sendo assim, não tinham como questão de pesquisa o foco de nossa investigação. Nesses trabalhos a LP era apenas citada como uma dentre as outras disciplinas das várias áreas curriculares que poderiam explorar questões relacionadas com a temática ambiental. Uma vez que essas pesquisas não tinham como foco questões relacionadas com os objetivos desta investigação, elas não foram consideradas no conjunto dos trabalhos para análise.

Assim, a partir dessa leitura mais acurada, foram selecionados 12 trabalhos. Este conjunto de dissertações e teses passou a compor o *corpus* documental desta pesquisa. Alicerçado nos dados referentes a essas pesquisas, construímos um panorama geral, podendo ser entendido como o contexto extraverbal das dissertações e teses em EA que problematizaram a relação entre a EA e a LP em contextos educacionais diversos.

No terceiro capítulo, apresentaremos esse panorama, procurando discutir e enfatizar as principais questões que têm sido exploradas por esses trabalhos, quando fazem referência às relações entre o ensino da LP e as questões ambientais.

No capítulo que segue, trataremos do percurso do ensino da LP no Brasil com suas rupturas, mudanças de paradigmas e aproximação do seu falante, o brasileiro.

CAPÍTULO 2: Um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

*“Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.”
Oswald de Andrade*

Estudar os movimentos históricos do ensino da Língua Portuguesa no Brasil desde o ‘Brasil Colônia’ até os tempos atuais bem como a constituição de sentidos deste histórico se traduzem em bússola deste capítulo.

Ao olharmos para a história do ensino da LP no Brasil, entendemos como pertinente considerar as condições de produção dessa história, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico, uma vez que entendemos que tal exercício torna-se necessário para que compreendamos como a exterioridade afeta a produção do discurso, que em última análise é o cerne de toda nossa investigação.

Em um primeiro momento, traremos um cenário panorâmico sobre a produção de conhecimento que tem problematizado o ensino de LP no Brasil.

Com o intuito de mapear o que vem sendo produzido pela academia em relação ao Ensino da Língua Portuguesa no Brasil de 1976 a 2023, recorreremos ao Portal de Periódicos da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), a fim de materializar em dados a nossa investigação. Um dos primeiros dados que buscamos sistematizar refere-se ao número de trabalhos desenvolvidos no Brasil acerca desta temática, datas mais antigas e mais recentes das publicações e quais suportes são utilizados para dar publicidade o estudo sobre o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. (Tabela 1).

Tabela 1- O ensino da Língua Portuguesa no Brasil , trabalhos publicados no Brasil na forma de Teses, Dissertações e Artigos de 1976 a 2023.

PORTAL	RECURSO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES	DATA MAIS ANTIGA	DATA MAIS RECENTE
CAPES	Periódicos	937	1976	2023
	Teses	170	2012	2022
	Dissertações	427	1977	2020
BDTD	Teses	5	1998	2023
	Dissertações	9	1977	2023

Fonte: elaborada pela autora.

Depreendemos dessa tabela que o número de publicações em periódicos de artigos que tratam do ensino da Língua Portuguesa no Brasil é visivelmente maior do que o número de teses e dissertações, no portal da CAPES. Enquanto no portal da BDTD, o número de dissertações acerca do mesmo tema referido, anteriormente, é ligeiramente mais elevado do que o das teses no portal. Desde 1976 estudiosos se interessam por esta investigação, perfazendo 47 anos de pesquisa a respeito do ensino da língua materna no Brasil. Importante enfatizar que as pesquisas no Brasil a respeito do Ensino da Língua Portuguesa continuam em franca consolidação, visto que são publicados trabalhos até o presente ano.

Com a mesma intenção de mapear a produção acadêmica sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, recorreremos aos Periódicos CAPES para identificar os artigos publicados entre os anos de 1976 a 2023, utilizando o filtro ‘relevância’. Listamos 20 primeiros artigos, em ordem cronológica, dos 157 artigos publicados. (Quadro 1).

Quadro 1 - Relação de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais indexados no Portal Periódicos CAPES e categorizados como mais relevantes, que relatam pesquisas relacionadas com o ensino da LP no Brasil, no período de 1976 a 2022

ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Os estudos brasileiros e os ‘ <i>brazilianists</i> ’ ¹ .	1976
O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos três graus de ensino.	1987
Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa propostas de como tratar a variação.	1998
Ensino de LP: concepções e prática.	1998
Construção histórica da disciplina escolar – Língua Portuguesa no Brasil.	2004
Formação de leitores de literatura na escola brasileira : caminhadas e labirintos.	2008
A tripla expectativa: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil.	2009
História da disciplina Português na escola brasileira.	2009
História da disciplina Português na Escola Secundária Brasileira.	2010
Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa.	2010

¹ ‘*brazilianists*’ de origem controversa, a expressão ‘*brazilianista*’ começou a circular com mais frequência nos anos de 1970 para designar uma geração de historiadores estrangeiros, sobretudo anglo-saxões, que voltaram seus olhos para o Brasil numa época em que a produção local era constrangida pela vigilância militar. Rodrigues, J. H. Os estudos brasileiros e os ‘*brazilianists*’. Revista de História, [S. l.], v. 54, n. 107, p. 189-219, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.

Ciência ou Dogma? O caso do livro do MEC e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.	2011
O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita.	2014
Pela decolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.	2015
Em busca de um ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil.	2016
Mostrando a língua: políticas linguísticas e historicidade de ensino de LP no Brasil.	2016
Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista das ações pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa.	2017
O ensino de Língua Portuguesa no Brasil na primeira metade do século XX: a construção do <i>corpus</i> metalinguístico de gramáticas escolares.	2018
O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, para falantes das variedades não padrão da língua.	2020
O ensino de Língua Portuguesa e a Prova Brasil: reflexões sobre uma parceria entre universidades e educação básica.	2020
Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: no período de 1808 a 1830.	2022

Fonte: elaborada pela autora.

Observando as informações da tabela anterior, notamos que os temas investigados no final do século XX se voltavam para o ensino da Língua Portuguesa normativa padrão, sem interferências linguísticas claras. Ao passo que a partir do século XXI, a linguística aparece de maneira explícita na maioria dos artigos e outras questões são problematizadas nos artigos suscitadas pelas indagações que a própria linguística trouxe para o ensino da língua materna no Brasil, a partir dos anos 2000.

Logo, a partir desta breve sistematização quantitativa das pesquisas que têm como foco de investigação o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil, apresentamos um breve histórico com as considerações que nos parecem mais significativas a partir dos resultados, o que nos suscitou uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, ao buscar compreender o caráter heterogêneo constitutivo do ensino de Língua Portuguesa em solo brasileiro.

A constituição da língua nacional situa-se a partir da instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo de colonização que se fez no período de 1532 a 1654. Seguindo os linguistas Guimarães (2005) e Orlandi (2001), dividiremos a história do ensino da LP no Brasil em diferentes períodos.

A Língua Portuguesa começa a ser trazida para o Brasil, como já mencionado, no início do século XVI, com a vinda efetiva dos portugueses para o território brasileiro. Durante esse período, a língua do colonizador entra em contato direto com as línguas indígenas aqui em exercício. “A Língua Portuguesa, então, começa a conviver, com bastante enfrentamento, com as línguas gerais, que nada mais eram do que as línguas de contato, seja entre indígenas de tribos diferentes, entre indígenas e portugueses ou entre descendentes de indígenas e portugueses” (Guimarães, 2005, p.35).

Com o processo de suas ações colonizadoras, Portugal comanda diversas medidas que contribuem para seu projeto de expansão, incluindo, nesse processo, o apagamento das línguas nativas. Neste contexto de rupturas, se elaboram ações diretas para impedir o uso da língua geral, tal como o denominado do Diretório dos Índios é o mais importante acontecimento para tornar o português a língua ‘oficial’ da colônia. Esse é entendido como o “gesto fundador de poéticas linguísticas destinadas a impor a Língua Portuguesa no território brasileiro” (Fontana, 2015, p.222).

A autora Orlandi (2007) pontua em relação ao Diretório dos Índios,

O diretório dos índios busca silenciar as línguas faladas e seus sujeitos, oprimir a diversidade em prol da unidade, impor uma outra memória e silenciar a corrente. A vigência desse documento funciona como um silenciamento, como um recorte entre o que pode e o que não pode dizer. E isso, pelo olhar do colonizador, fez-se necessário devido ao fato de que no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos ‘lugares’, ou melhor, proíbem-se certas ‘posições do sujeito’ (Orlandi, 2007, p.76)

Guerra (2016) adiciona,

Com relação ao documento Diretório dos Índios, tomando este não como um documento histórico, mas como um discurso que produziu sentidos em sua época de vigência e que produz, ainda hoje, diversos sentidos. Nesse viés, é importante observar que tal documento não se instaura como político somente por sua veiculação / constituição, mas porque seu discurso funciona como um discurso político. (Guerra, 2016, p.38)

Nesse conflituoso primeiro período da colonização do Brasil, época do Brasil Colônia, o português convive, no território que é hoje o Brasil, com as línguas indígenas, com as línguas gerais e com o holandês, esta última a língua de um país europeu e também colonizador.

As Línguas Gerais eram Línguas Tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre indígenas de diferentes tribos, entre indígenas e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A Língua Geral era assim uma Língua Franca. O Português, como língua oficial do Estado português, era a língua empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia. Assim, a Língua Geral estava ausente do currículo escolar, como disciplina, e da vida social do país. (Alfaro, L. Consuelo., p.56.57, 2013)

Os autores ainda registram que havia três línguas circulando, oficialmente, nesta época, o Português, a Língua Geral e o Latim.

Para Fontana (2015), o entendimento de língua oficial é:

A língua oficial resulta, portanto, de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre os aparelhos de Estado, notadamente o judiciário e a Escola, impondo essa língua como aquela exigida aos cidadãos na sua relação com a estrutura administrativa estatal (Fontana, 2015, p.222).

Assim, além de, ou por trás de buscar impor uma língua, almeja-se também impor uma posição a ser tomada pelos sujeitos; a de um português-cristão-submisso aos interesses da Corte. Disso isso, entendemos que uma língua carrega muito mais do que uma simples manifestação cotidiana de comunicação, ela pode ser a forma de ver o mundo e o reflexo dessa visão.

O segundo período da colonização começa com a expulsão dos holandeses do Brasil em 1654, e vai até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. A ‘saída’ dos holandeses muda o quadro de relações entre línguas no Brasil na medida em que o Português não tem mais a concorrência de uma outra língua de Estado (o holandês). A relação passa a ser, fundamentalmente, entre o Português, as Línguas Indígenas, especialmente as Línguas Gerais, e as Línguas Africanas dos escravizados. (Fontana, 2015, p.225). Esse período caracteriza-se por ser aquele em que Portugal, dando andamento mais específico ao processo de colonização, toma também medidas diretas e indiretas que levam ao declínio das Línguas Gerais. A população do Brasil, que era predominantemente de indígenas, passa a receber um número crescente de portugueses assim como de negros que foram traficados para o Brasil como homens, mulheres e crianças escravizados. Para se ter uma idéia, no século XVI foram trazidos para o Brasil 100 mil negros. Este número salta para 600 mil no século XVII e 1,3 milhão no século XVIII.

Acreditamos ser pertinente enfatizar as questões sociais do território brasileiro na época da colonização, pois essas questões têm uma relação intrínseca com a construção e conformação

da língua ou línguas faladas em um país, especialmente no que se refere aos negros e aos indígenas, os quais foram tratados como seres inferiores e indignos. A escravização desses povos é uma das grandes mazelas que a colonização portuguesa deixou de legado em solo brasileiro.

A autora Prudente (2020), em um artigo: “A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram”, elucida alguns pontos que fazem parte da história do Brasil,

não houve, nunca houve, nem haverá escravos. O ser humano, sob violência física ou simbólica, tem sido escravizado, mas não escravo. O escravo é um ser inerte convencido de sua inferioridade face ao opressor, subordinado em todas as esferas da vida. Isso, nenhum ser humano o é. O que o mundo conhece sobre dominações – adiciono escravidão, escravatura, escravismo – são formas de violência, impedindo e opondo-se ao exercício da liberdade.[...] a liberdade é condição da espécie humana, integra a nacionalidade dos humanos. Liberdade é oposição da escravidão, posto que escravidão seja apenas a dominação de formas de escravização como vigentes na antiguidade. As contribuições de Kant confirmam a dignidade como atributo de todo ser humano e a liberdade também o é. Somente pela verve violenta se escravizam pessoas” (Prudente, 2010, s/n).

O espaço de línguas do Brasil passa a incluir também a relação das Línguas Africanas e o Português. Com o maior número de portugueses cresce também o número de falantes específicos do Português. E isto tem uma outra característica: os portugueses que vêm para o Brasil não vêm da mesma região de Portugal. Desse modo, passam a conviver no Brasil num mesmo espaço e tempo, divisões do português que, em Portugal, conviviam como dialetos de regiões diferentes.

Nesse período ainda, há dois fatos de extrema importância em relação ao processo de constituição da língua portuguesa no Brasil. O primeiro deles é a ação direta do império português que age para impedir o uso da Língua Geral nas escolas. Esta ação é uma atitude direta de política de línguas de Portugal para tornar o Português a língua mais falada do Brasil. Uma dessas ações mais conhecidas é o estabelecimento do “Diretório dos Índios” (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia. Assim, os povos originários não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, terá um efeito específico que impulsiona o declínio definitivo da Língua Geral e das Línguas dos povos indígenas no país, de forma abrupta e extremamente violenta.

Logo, o Português passou a ser a língua imposta aos povos que neste território habitavam. A Língua Portuguesa era o instrumento de comunicação entre os povos indígenas, os portugueses e os holandeses, como também era a língua utilizada nos documentos oficiais, ou seja, era a dita Língua Franca.

O Português que já era a língua oficial do Estado passa a ser a língua mais falada no Brasil.

Todavia, não se pode garantir que essa imposição linguística conquistou seus objetivos da forma desejada, na medida em que, ao mesmo tempo em que era imposta uma língua, uma onda de resistência era forjada contra ela. Todo processo de resistência linguística é visto como a primeira consequência de um projeto de colonização linguística. Em outras palavras, um não existe sem o outro. Guerra (2016) afirma que “a política linguística seleciona quem tem direito à voz. Em contrapartida, nomeia quem deve ser silenciado, que voz deve ser silenciada e de que forma deve haver esse silenciamento. (Guerra, 2016, p.40)

Para além desse processo de colonização, lutava-se por uma aculturação linguística que representasse a possibilidade de domesticação das populações ‘fora dos padrões’ do que se entendia como civilização na época. Guimarães (2007) afirma que a “palavra civilização [...] traz sempre o sentido de oposição ao ‘primitivo’, ao ‘exótico’, à ‘ignorância’” (Guimarães, 2007, p.79, grifos do autor).

A relação entre a Língua Portuguesa e a civilização não era indiferente a essa concepção assinalada pelo autor, ao contrário, era frequentemente usada como justificativa das decisões políticas determinadas pelos colonizadores. O que legitimava uma ação de colonização linguística de maneira ostensiva era o fato de que a existência de uma língua de ‘selvagens’, em um território nacional, resultaria na falta da civilização.

Starobinski (2001) elucida que a partir do momento em que se coloca um estado inicial e um estado final para a colonização, assume-se um contraste entre esses estados, aprovando-se a ideia de um estado primeiro: natural, selvagem, bárbaro. Segundo o autor “civilizar seria, tanto para os homens quanto para os objetos, abolir todas as asperezas e as desigualdades ‘grosseiras’, apagar toda rudeza, suprimir tudo o que poderia dar lugar ao atrito, fazer de maneira a que os contatos sejam deslizantes e suaves” (Starobinski, 2001, p.26).

Em outras palavras, tudo o que não era considerado civilizado era considerado barbárie, era passível de gerar atritos, confrontos, enfrentamentos. Tudo o que não era civilizado não era deslizante, não era manuseável.

O terceiro momento da Língua Portuguesa no Brasil começa com a vinda da família real em 1808, como consequência da guerra com a França, e termina com a independência, em 1822. Poderíamos utilizar, como data final desse período, 1826, pois é nesse ano que se formula a questão da Língua Nacional do Brasil, no Parlamento Brasileiro.

A vinda da família real terá dois efeitos importantes. O primeiro deles é um aumento, em curto espaço de tempo, da população portuguesa no Brasil. Chegaram ao Rio de Janeiro em torno de 15 mil portugueses. O segundo é a transformação do Rio de Janeiro em capital do Império que traz novos aspectos para as relações sociais em território brasileiro e isto inclui também a questão da língua. Logo de início Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira, e dando à Língua Portuguesa aqui um instrumento direto de circulação, a imprensa. Esses fatos produzem um certo efeito de unidade do Português para o Brasil, enquanto língua do rei e da corte.

De acordo com Mariani, “para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – as três instituições nucleares do aparelho de Estado – simbolizam o estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional gramatizada e escrita” (Mariani, 2004, p. 75). Nesse sentido, a autora aponta para um imaginário de superioridade também da língua do colonizador sobre as línguas dos colonizados.

Entendemos ser pertinente pontuar que a diversidade dos povos, de línguas, de organização social e política como os povos originários do Brasil foram classificados pelos teóricos europeus de forma colonialista, evolutiva e preconceituosa, sem levar em consideração as especificidades territoriais destes. Ao colocarmos uma lente no mundo indígena podemos conhecer um pouco mais sobre sua diversidade étnica, cultural e linguística que, de forma extremamente traumática e violenta, toda essa diversidade foi dizimada em nome de uma ‘civilização’ do colonizador e sua religião, a única aceita como ‘sagrada’.

É relevante também assinalarmos que apesar da historiografia tradicional e colonialista colocar os indígenas como povos ou selvagens ou passivos, eles sempre teceram formas de resistências e lutas pelos seus territórios e seus modos de vida ancestrais. Ou seja, de uma forma habilidosa, os povos originários souberam se aliar aos portugueses ou a outros povos indígenas quando lhes era conveniente. Portanto, apesar da insistente tentativa de apagá-los do território recém ocupado pelos colonizadores, os povos indígenas foram agentes da sua história, mesmo que vencidos na maior parte das vezes nas batalhas devido ao poder bélico dos invasores das suas terras.

Maria Regina de Almeida, autora do livro “Os índios na História do Brasil”, desconstrói visões equivocadas e preconceituosas a respeito das relações dos povos indígenas e seus colonizadores portugueses. No livro, ela apresenta uma revisão de leituras tradicionais sobre o tema, destacando que:

de personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidades de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos. Essas novas interpretações permitem outra compreensão sobre suas histórias e, de forma mais ampla sobre a História do Brasil (Almeida, 2010, p.9-10).

A autora ressalta que estas novas interpretações não são frutos de descobertas de documentos inéditos, mas de reformulações teóricas e conceituais, sobretudo, a partir de diálogos entre historiadores e antropólogos. De acordo com essas novas interpretações “os índios aparecem como sujeitos ativos no processo de colonização, agindo de formas variadas e movidos por interesses próprios” (Almeida, 2010, p. 10).

Portanto, a ação e a resistência indígena existiram desde o início da invasão do território brasileiro; entretanto os olhares dos cientistas sociais eram filtrados pelos olhares dos colonizadores, desconsiderando a ação histórica dos povos originários do Brasil. Nesta perspectiva colonialista e eurocêntrica, os indígenas brasileiros apareciam na história do Brasil como meros coadjuvantes, sem iniciativas próprias, como se tivessem à disposição dos interesses dos colonizadores. Almeida (2010) ainda enfatiza neste ‘tempo dos bastidores’, que os povos originários brasileiros surgiam na história como ‘índios’ apenas no momento do confronto, ou seja, quando se apossavam de suas armas e lutavam contra os invasores. Logo, os Tamoios, os Aimorés, os Goitacazes e tantos outros eram vistos como índios guerreiros que resistiram bravamente por seu território. Foram, entretanto, derrotados e passaram a fazer parte da ordem colonial, na qual não havia nenhuma brecha para ação alguma. Tornavam-se então, vítimas indefesas desta ordem. Na condição de escravizados ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser ‘índios’ e desapareciam da nossa história (Almeida, 2010, p.13-14).

Todavia, segundo a autora, o propagado desaparecimento dos povos originários do território brasileiro é um discurso replicado apenas na história formal, contada e recontada pelos ‘vencedores’, quando na história real, esses povos continuam presentes, resistentes, em todas as regiões brasileiras desde o século XVI ao XIX, como revelam diversos estudos recentes.

Assim, até recentemente, a ideia predominante entre historiadores e antropólogos era que os índios integrados à colonização eram conduzidos à assimilação e consequente perda de suas identidades étnicas. Tal perspectiva baseia-se na concepção de que a cultura dos ‘povos primitivos’ era pura e imutável, criando oposições entre o índio aculturado e o índio puro. Tal concepção integracionista fez parte das políticas indigenistas a partir das reformas pombalinas em meados do século XVIII e se fez presente no imaginário dos intelectuais indigenistas e políticos brasileiros até a Constituição de 1988, os quais previam o total desaparecimento dos povos indígenas, pois consideravam que o único caminho possível era o da intergração dos indígenas à sociedade nacional. Assim, ao serem ‘integrados’ esses povos deixariam de ser ‘índios’. Neste sentido, foram criadas políticas indigenistas que almejavam propiciar a expropriação dos territórios indígenas, obrigando-os a se ‘integrarem’ ao ‘mundo civilizado’, tornando-se mão de obra a ser explorada.

Ainda assim, os povos indígenas sempre teceram formas de resistências, inclusive, se negando a trabalhar em condições escravizadoras. Daí o surgimento do discurso cristalizado propagado na sociedade ‘civilizada’ de que os indígenas seriam um povo preguiçoso e indolente, discurso esse que está presente no imaginário de muitos brasileiros até os dias atuais.

Cunha (1992) analisa como este processo de espoliação dos territórios indígenas torna-se transparente,

começa-se por concentrar em aldeamentos as chamadas hordas selvagens, liberando-se vastas áreas, sobre as quais seus títulos eram incontestes, e trocando-as por limitadas terras de aldeias; ao mesmo tempo, encoraja-se o estabelecimento de estranhos em sua vizinhança; concedem-se terras inalienáveis às aldeias, mas aforam-se áreas dentro delas para o seu sustento; deportam-se aldeias e concentram-se grupos distintos; a seguir, extinguem-se aldeias a pretexto de que os índios se acham confundidos com a massa da população; ignora-se o dispositivo de lei que atribui aos índios a propriedade da terra das aldeias extintas e concedem-se-lhes apenas lotes dentro delas; revertem-se as áreas restantes ao Império e depois as províncias, que as repassam aos municípios para que se vendam aos foreiros ou as utilizem para a criação de novos centros de população (Cunha, 1992,p.146).

Por meio destes estudos podemos notar como os povos indígenas não se deixaram apagar do nosso território brasileiro. Podemos perceber também que os povos chamados de passivos pelos livros de história, eram na verdade ativos e lutavam bravamente pelo seu território material e imaterial.

Pensamos ser pertinente elucidarmos nesta pesquisa a confusão acerca dos termos ‘índios’ e ‘indígenas’. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o termo ‘índio’ é resultado de uma confusão cometida por Cristóvão Colombo, o ‘descobridor das Américas’. Ao chegar ao continente, ele acreditava estar nas índias, e por isso os povos originários foram nomeados de ‘índios’.

O termo retrata esses povos de maneira genérica, sem considerar as suas especificidades linguísticas e culturais, por exemplo. ‘Índio’, portanto, reforça estereótipos preconceituosos, que geralmente retratam os povos indígenas como selvagens, atrasados e preguiçosos. Por outro lado, o termo ‘indígena’ significa ‘natural do lugar em que vive’. Segundo Marques (2013), o termo ‘indígena’ é uma maneira mais respeitosa de se dirigir aos povos originários, entendendo que eles têm culturas e modos de viver variados, e merecem ser reconhecidos também por sua identidade individual (Marques, 2013,p.3)

Toda essa privação a que os povos originários do Brasil sofreram tinha como um dos objetivos impor a Língua Portuguesa como a oficial, obrigatória, única no território invadido. Visto que através de uma língua também se subjulga um povo, à medida em que não se compreende a linguagem não se pode apropriar-se dela, mobilizá-la, conferir sentidos a ela.

Segundo Orlandi (2009), passou a ser obrigatório o ensino de LP aos povos indígenas e a ser proibido o uso de línguas indígenas. Atribui-se à Reforma Pombalina o ideário de que o Brasil somente falasse Português, para tal houve a imposição e obrigatoriedade do ensino e uso do Português em toda colônia (Orlandi, 2009, p. 80).

As reformas político-econômicas administrativas, educacionais e eclesiásticas empreendidas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, tiveram início com a missão de reconstruir Lisboa, após o terremoto de 1755. Desta empreitada, Pombal saiu fortalecido para implementar reformas em várias áreas do Estado Português.

As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Já em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Os diretores deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia indígena, uma para meninos e outra para meninas. Aos meninos se ensinaria a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã; enquanto as meninas em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas. Os diretores,

diferentemente dos missionários, deveriam impor às crianças indígenas o uso do Português e proibir o uso da própria língua.

As reformas, no plano prático, enfrentaram problemas expondo a grande distância entre formulações legais e a realidade. “O ensino, do nível das primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltavam professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentários foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada” (Villata, 1997, p. 351).

Logo, a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa como disciplina curricular ao lado da gramática latina, com o objetivo de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidar uma política da expansão linguística.

Não há, nunca houve, nem haverá escravos. O ser humano, sob violência física ou simbólica, tem sido escravizado, mas não escravo. O escravo é um ser inerte convencido de sua inferioridade face ao opressor, subordinado em todas as esferas da vida. Isso, nenhum ser humano o é.

O que o mundo conhece sobre dominações – adiciono escravidão, escravatura, escravismo – são formas de violência, impedindo e opondo-se ao exercício da liberdade. Alguém, muitas vezes falseando amor ou proteção, submete pessoas. Em família, em uniões amorosas, observam-se formas suaves e racionais de escravizar o outro mediante formas de violências simbólicas. Violência simbólica, como pensada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, constrange, submete e provoca dor moral.

Nesse diapasão, o terceiro período é marcado com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, provocando o efeito de unidade da língua do Reino no país colonizado. Além desse efeito, a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro propiciou a criação da Imprensa, instrumento direto de circulação do Português, e a fundação da Biblioteca Nacional.

Com a Independência do Brasil em 1822, o Estado Brasileiro se estabeleceu e a questão da língua foi colocada em evidência. Já com o Brasil independente, a relação com a língua deixa de ser uma questão da relação com os portugueses e sim de brasileiro para brasileiro. Orlandi pontua, “de um lado produzem-se dicionários e gramáticas nossas feitas por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente” (Orlandi, 2009, p. 97). Segundo a mesma

autora, a maneira como se constroem as gramáticas é uma indicação de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua, ou seja, a língua era um privilégio da elite intelectual brasileira. (Orlandi, 2009, p. 231).

O ano de 1826 marca o fim deste período quando o Parlamento Brasileiro formula a questão da Língua Nacional do Brasil. A partir de então, os diplomas dos médicos do Brasil passaram a ser redigidos em linguagem brasileira, o que, segundo Dias (2001), designou o nome da língua oficial do Brasil (Dias, 2001, p. 185). O autor afirma que havia clareza, para alguns intelectuais, de que a língua falada no Brasil adquirira uma nova identidade.

Em 1827, a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado a partir da Lei que preconizava que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever, utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual se mostrava diferente do Português de Portugal, o que desencadeou um efeito de signo nacionalidade, ou seja, é a “língua portuguesa no Brasil [...] outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural” (Orlandi, 2013, p. 180).

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1838, Soares (2012) aponta que o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar sob três diferentes pilares: gramática, retórica e poética. A língua era vista como lugar de conhecimento legítimo, de garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” retórica, “boa” escrita; [...] no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (Soares, 2012, p. 202).

Historicamente, a Língua Portuguesa como língua nacional está ligada à gramática, porque, segundo Orlandi, a gramática, historicamente, foi a forma dominante de estudos da língua na escola (Orlandi, 2013, p.178).

Um marco significativo na constituição da história e historicidade da Língua Portuguesa no Brasil foi a criação do cargo de ‘Professor de Português’, por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871. No entanto, não havia curso de formação para professores, assim, quem lecionava português era o intelectual advindo das elites sociais. Somente em 1871, a partir do Decreto n.4,430, de 30 de outubro de 1869, que se começou a exigir o exame obrigatório da Língua Portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a prática política favoreceu o desenvolvimento de instituições; as escolas passaram à elaboração consistente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre os projetos de ensino, dicionários,

gramáticas, antologias. De acordo com Orlandi, a autoria brasileira das gramáticas “é um movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade” (Orlandi, 2013, p. 178). Ainda assim, as gramáticas perpetuavam a ideia de se ensinar a língua correta, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa permanecia sob os pilares da gramática, da retórica e da poética. A partir de 1889, a Língua Portuguesa ascendeu como uma disciplina no currículo escolar da escola secundária brasileira.

A fim de continuarmos a tecer nosso resgate histórico, ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, consolidando os programas oficiais e as disciplinas escolares, exigindo dos professores do ensino secundário o Curso da Faculdade de Filosofia, a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

Segundo Orlandi, o interesse pelos estudos filosóficos aumentou graças ao Curso de Letras (Orlandi, 2013, p. 225). A autora reflete “[...] a separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino” (Orlandi, 2013, p. 226).

Nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparou-se com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945). Nesse momento histórico, o movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado levou à construção da política linguística, ou seja, a língua nacional em contraposição às línguas trazidas pelos imigrantes ao Brasil, em meados do século XX (Payer, 1999, s/p).

Com o objetivo explícito de nacionalizar o ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de crime idiomático e, conforme Orlandi (2013), apoiava-se em decreto do Estado Novo getulista, que determinava o que podia e o que devia ser dito; buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país. (Orlandi, 2013, p. 227).

Já Guimarães (2005), pontua que, em 1942, a Reforma Capanema impetrou, em todo o país, por meio de programas oficiais, uma língua ‘uniforme e estável’, advinda de uma visão mítica das instituições nacionais e acato às autoridades. Em outras palavras, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística, obviamente, em nome da língua nacional, através de um poder central que legislou sobre a língua e identidade, sobre língua e Estado. (Guimarães, 2005, p.15).

Ainda, Guimarães (2015) assinala que “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador (Guimarães, 2005, p. 15). No período seguinte, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, designada como Língua Portuguesa.

O ensino da língua, no período de 1950, foi marcado pelo modelo de língua culta, que, consoante com Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, afinal a concepção formal da linguagem que embasava essa política era a de língua sistema, um ensino que privilegiasse a correção formal da linguagem ou seja, o uso correto da língua (Gregolin, 2007, p. 158).

No momento em que as classes trabalhadoras, na década de 1960, reivindicaram escola para seus filhos, naturalmente, o número de alunos aumentou significativamente, logo, fez-se necessário o recrutamento de mais professores. Importante ressaltar que a escola era privilégio de poucos, até então,

No bojo de uma colonização enraizada em todas as dimensões da sociedade brasileira- o que inclui o direito (ou não) à educação- , a história da escola no Brasil mostra que o acesso à escolarização era privilégio das classes mais abastadas, que já possuíam domínio razoável de uso das regras e funcionamento padrão da língua e para as quais a metodologia de ensino da Língua Portuguesa servia mais como aprimoramento da ‘norma culta’ (Soares, 1998,p.54), aplicada a um dialeto padronizado e socialmente aceito, já internalizado. Isso delimita, sem dúvida, as condições sociopolíticas que definiram os parâmetros linguísticos de um fazer pedagógico voltado para o ensino da língua como ‘sistema’ (Silva, 2023, p.3)

Mesmo com a transformação do alunado, não se modificaram as condições do ensino da língua. Tendo os manuais didáticos como modelo, Barros (2006) afirma que os profissionais de ensino não faziam mais parte da elite intelectual; em outras palavras, retira-se a responsabilidade do professor de elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas (Barros, 2006, p. 23). Para Soares (2012), há perda de prestígio na função docente, o que provocou uma mudança no perfil dos alunos do Curso de Letras, agora oriundos de contextos menos letrados (Soares, 2012, p. 53).

No ano de 1959, o Estado publicou a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB); política linguística que legislava sobre a língua nacional escrita, com a tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. A NGB cerceou o espaço para a autoria do gramático, havendo o apagamento do enunciador e o esquecimento foi estruturante para a análise discursiva da língua. “O silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização

brasileira. Despida de autores, a gramática passa a falar por si mesma. Nisso reside o papel da Ideologia” (Baldini, 2009, p. 49).

Um ponto de virada para o ensino da Língua Portuguesa é a década de 1960, dadas as transformações da vida política e social do país – milagre brasileiro; mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística. As variantes e a heterogeneidade linguísticas, que antes habitavam no intercâmbio social, passaram a existir também na escola. Se por um lado, a escola deixava de atender prioritariamente as classes privilegiadas, levando as filhas e os filhos da classe trabalhadora a ocupar as carteiras das unidades de ensino, por outro lado, a ditadura empresarial-militar passou a depositar sobre a educação a responsabilidade de produzir mão de obra para o franco desenvolvimento do capitalismo, instrumentalizando os conteúdos a fim de atender à demanda de qualificação profissional do mercado.

Em 1963, momento em que a Linguística começa a fazer parte do currículo dos cursos de Letras e há a desestabilização do diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passou a haver lugar para a diferença, desmoronando o discurso da homogeneidade e instaurou-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional.

O período de 1964 é marcado como o mais rígido da Ditadura Militar no Brasil, o contexto sócio-histórico era de censura e repressão. Assim, nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua é observada uma reformulação a qual coloca a educação a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser mero instrumento.

Outro ponto de virada acerca do ensino da Língua Portuguesa ocorreu na década de 1970 com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.5.692/71, que concedeu ênfase ao ensino da língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Portanto, o ensino da Língua Portuguesa era centrado no utilitarismo; a língua era considerada o meio essencial para a emissão e recepção da mensagem, bem como a expressão do pensamento através da oralidade e da escrita, conforme preceitua o art.4º, parágrafo 2º dessa LDB.

Com a redemocratização do país alteraram-se novamente as condições sociopolíticas determinantes para o planejamento das ações pedagógicas. Especialmente novos estudos e trabalhos acadêmicos aplicados ao ensino da Língua Portuguesa passaram a ser publicados, logo, surgiu a necessidade de uma reformulação no que tange o conteúdo e a metodologia do ensino da Língua Portuguesa a qual passou a ser pautada como uma nova visão de gramática, de produção de texto e autonomia discursiva. Ainda assim, o apagamento das crianças e jovens

de classes populares, para as quais a escola não fazia parte da rotina até os anos de 1960, é um dado histórico que não pode ser secundário.

Segundo Orlandi (2013), outro movimento nessa direção pode ser demarcado na década de 1980, apontada como uma década progressista no que tange o ensino da Língua Portuguesa, já que aconteciam treinamentos para professores promovidos por universidades o que suscitava reflexões acerca das concepções de língua, dos objetivos e métodos do ensino de Língua Portuguesa, logo, começava a acontecer uma mudança de paradigma no ensino da língua materna no Brasil. (Orlandi, 2013, p.178)

Lorenset (2014) revela o caminho pelo qual os novos paradigmas das ciências da linguagem atravessaram o ensino da Língua Portuguesa no Brasil daquela década:

Houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Naturalmente, inaugura-se o espaço para a Sociolinguística a qual considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. Com a chegada da Linguística Textual, o ensino da língua começou a exigir uma visão mais crítica sobre a gramática normativa acarretando uma transformação na concepção de língua. Essa expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade (Lorenset, 2014, p. 159).

Então, o trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua no dizer- ouvir- ler- escrever. Esses movimentos levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Com o advento da Constituição Federal do Brasil em vigor, o art,13 da Constituição determina que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Portanto, até 1988 o Brasil não possuía nenhum ‘idioma oficial’ estabelecido na forma de lei.

De acordo com Lorenset (2014), em 1990 o viés teórico da Linguística Textual, a qual se centra na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade, firma-se ainda mais. Nessa década, a novidade era a nova LDB n. 9.394/96, a qual buscou guiar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como diretrizes a fim de se orientar a prática das disciplinas curriculares. Tais propostas apontam para uma renovação do ensino de LP, podendo-se afirmar que o ensino da LP inaugura uma nova etapa a ser trilhada a partir dos documentos oficiais. (Lorenset, 2014, p.159)

Tais documentos oficiais foram regidos pelas teorias Linguística da Enunciação e a Análise de Discursos: a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social. Soares(2012) denota a influência sobre a disciplina Português que enseja uma nova concepção

de língua, em outras palavras, a língua passa a ser vista como enunciação, o que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, bem como com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais da sua utilização (Soares, 2012, P.157).

No entanto, o autor Barros (2008) afirma que a disciplina de Língua Portuguesa é um princípio de controle da produção do discurso. À medida que a Língua Portuguesa se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo, os professores e alunos (Barros, 2008, p. 51).

Segundo o mesmo autor, os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é concedida a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno é permitido, somente, ouvir e reproduzir tal conhecimento (Barros, 2008, p. 52).

Os autores Guimarães e Orlandi (1996) afirmam que “a língua e os instrumentos linguísticos de gramatização são objetos históricos que estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado” (Guimarães, Orlandi, 1996, p.14). Ou seja, apesar de ter ‘desterritorializado’ o português de Portugal, o estabelecimento sistematizado das bases linguísticas do Português do/ no Brasil não está, em nenhuma medida, descolado da história da colonização brasileira. Longe disso, é inegável que a colonização exerceu um papel preponderante na constituição dos saberes linguísticos brasileiros, o que engloba também uma longa história de apagamentos e silenciamentos.

Mariani (2004) afirma que a colonização linguística no Brasil foi

Um processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e se legitimar relativamente à(s) outra(s) colonizada(s). (Mariani, 2004, p.19)

Colonizar supõe um contato entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso de força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos. Deve-se, então, dizer que tal noção apresenta mais de um sentido, conforme seja usada no discurso do colonizador ou no do colonizado (Mariani, 2004, p.23)

É impossível desvincular o processo colonizador da situação de enfrentamento gerada pelo contato entre dois imaginários distintos em si. Este capítulo da história brasileira é notadamente marcado pela ambiguidade, pela diferença e pelo poder, assim, o discurso será muitas vezes passado pelo viés do colonizador ou do colonizado: pelo viés de quem busca impor

e de quem precisa se submeter. “Colonizador e colonizado nunca estão falando a mesma coisa” (Orlandi, 2008, p.264). Ao se analisar o papel da língua nos processos de dominação, fica absolutamente compreensível a importância que ela assume em um contexto em que se busca impor um imaginário sobre o outro. Neste sentido, Guerra (2016) pontua,

pensar em língua e na sua imposição requer pensar em sujeitos, em memórias, em ideologias e em culturas, alguns sendo silenciados, outros ouvidos; alguns perdidos, outros encontrados. Pensar em língua leva à possibilidade do outro, do ambíguo, do diverso, do incompleto. Remete à interdição de sentidos e a filiações de sentidos. Remete ao universo linguístico e constituído pela e na língua, pelo seu uso e pelo seu silenciamento (Guerra, 2016, p. 38).

A concretude dessa perspectiva parece irrefutável. Afinal, a história vigente do Brasil, como vem sendo escrita e contada há mais de quinhentos anos, tem se estabelecido como a narrativa eurocêntrica da constituição de uma nação e de um povo a partir da ótica – e também da língua – dos colonizadores sobre os colonizados, dos portugueses sobre os povos originários, dos brancos sobre os indígenas e os negros, do patriarcado sobre as mulheres, dos dominantes sobre os explorados, dos “vencedores” sobre os “vencidos”, dos “heróis” bandeirantes e militares homenageados nos livros escolares, monumentos e praças, dos “letrados” na língua do colonizador, a despeito da produção linguística de negros e indígenas marginalizados e esquecidos, dos que tiveram e têm direto a voz suplantando os que tiveram sua história, suas formas linguísticas originárias, sua cultura e sua própria existência silenciadas. Essas aparentes dicotomias podem ser compreendidas como um processo tanto dialógico quanto dialético, que está na base de compreensão da nossa língua porque está na base da nossa própria identidade como povo.

Nessa tessitura da história do sistema de ensino de Língua Portuguesa, da ritualização da palavra, compreendemos que essa vai se configurando e reconfigurando pelo fio condutor das políticas públicas em um processo contínuo de construção dos objetos de ensino e um movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Acompanhando Soares (2012), o importante é “[...] buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica” (Soares, 2012, p. 160), a fim de que, na contemporaneidade, nossas interferências sejam históricas e científicas, como um meio de observar e compreender os movimentos e as notórias

mudanças que ocorreram e ainda ocorrerão no percurso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Considerando esse histórico que estamos sistematizando, é relevante pontuar que a linguagem não seja vista mais apenas como um código. Portanto, podemos entender que a linguagem se estabelece no uso dos sujeitos e nos processos interacionais promovidos por eles.

Seguindo a teoria do linguista Geraldi sobre a aprendizagem da língua materna, o autor afirma ser uma reflexão metalinguística, pois a interação entre os indivíduos já exige o seu uso em ação reflexiva. Esse processo de compreensão precisa ser mediado pelo diálogo (Geraldi, 2013, p. 55).

Assim, desde 1998 com os PCN e apesar da BNCC, o contexto, partindo de um texto autêntico, ganhou força no ensino de língua materna. Logo, a perspectiva de metodologia dos estudos discursivos prioriza o contexto social que influencia a linguagem.

Ainda segundo o autor anteriormente citado, “na escola contemporânea ocorre um mecanismo de apropriação dos saberes produzidos. Afinal, é na escola onde esse processo acontece, autorizando determinados sujeitos a apropriarem-se de determinados saberes” (Geraldi, 2013, p. 55).

Assinalamos que o texto sempre esteve presente no ensino de Língua Portuguesa, no entanto hoje esse possui um forte destaque, mantendo-se presente por meio de inúmeras estratégias no processo de ensino desta língua.

Atualmente, podemos entender que é consenso que o ensino da Língua Portuguesa com foco na gramática normativa e seu ensino elitista é criticado e não mais visto como uma boa estratégia de ensino. Desde a implementação dos PCN em 1998, há uma clara quebra de paradigma, levando-se em conta outros parâmetros linguísticos. Faz-se necessária uma reflexão sobre a linguagem, acompanhando a argumentação de Geraldi no sentido de uma proposição de uma inversão da prática vigente de ensino, valorizando as atividades epilinguísticas (sobre a linguagem) como ponto de partida para um olhar mais profundo sobre a língua (Geraldi, 2013, p. 217).

Enfim, a língua movimenta-se de acordo com as demandas sociais, há sempre que mudar os paradigmas, adequar as estratégias de ensino, percebendo, principalmente, a importância das interações verbais, pois essas são o ponto de partida para a produção de novos sentidos.

Um retrato atualizado do ensino de LP no Brasil do século XXI está no foco das atuais investigações as quais abarcam a imigração e a língua como acolhimento; o ensino da LP aos jovens com deficiências intelectuais; novos tratamentos para as variações linguísticas, dentre outras questões de investigação que demonstram a amplitude e complexidade do ensino de LP no Brasil.

O breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que aqui nos propusemos destacar, permitiu-nos interrogar os efeitos concretos de ler “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino dessa no território brasileiro, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “[...] esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas” (Orlandi, 2013, p. 336).

Este abreviado resgate da história nos ajuda a compreender a vitalidade da língua bem como compreender a não neutralidade do ensino de Língua Portuguesa, já que esse é atravessado por meandros políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos do ensino dessa em solo brasileiro. Pudemos inferir que a heterogeneidade é constitutiva desse processo e desse movimento de sujeitos. Segundo Orlandi, “a língua é afetada pelo político e pelo social, intrinsecamente” (Orlandi, 2013, p. 119).

Isto posto, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanente rupturas, deslocamentos, consolidações e muita tensão nas escolhas curriculares de saberes que se ressignificam, ora se configurando ora se reformulando. O que nos leva a entender que o ensino da Língua Portuguesa no Brasil é permeado por discursos colonizadores os quais valorizam uma língua erudita, padronizada. Com a intenção de mudar este paradigma estrutural carregado de preconceitos, a linguística exerce um papel fundamental quando traz à luz as variedades linguísticas e reposiciona o ensino de uma língua enquanto linguagem, como forma de interação.

Nesta concepção, são consideradas as situações sociais e comunicativas; a língua é uma forma de interação, um ato dialógico no qual o sujeito interage com um outro.

Conforme Geraldi (2000, p. 41) “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é como um lugar de interação humana”, em outras palavras, os fatores históricos e sociais são considerados, os quais formam o sujeito bem como a língua. Porque a língua é vista como um processo de interação, no qual o

interlocutor é tão importante quanto à situação comunicativa, considerando inclusive, a história, a sociedade e a ideologia, quais sejam os fatores reais da vida do sujeito.

E, ainda mais, a língua acaba se tornando um espaço de ação, no qual estão impregnados conteúdos ideológicos, pois, segundo Bakhtin “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, [...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2004, p. 44).

O presente trabalho se propôs, através da interação verbal discutida por Bakhtin (2004), compreender a linguagem a partir da sua natureza sócio-histórica, ou seja, um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos (Bakhtin, 2004, p. 45).

Seguindo por este caminho, pudemos compreender, ao longo da nossa investigação, que as relações estabelecidas pela ou através da linguagem não são apenas relações dialógicas de concordância, mas sobretudo de refutação ao enunciado anterior, de confronto entre as ideias próprias e as do outro.

Logo, para entendermos esta interação entre os interlocutores e seus enunciados, apontamos alguns caminhos ao longo da nossa pesquisa com o intuito, num primeiro momento, de mapear o cenário nacional das publicações de teses e dissertações as quais propõem diálogos entre a temática ambiental e a disciplina de Língua Portuguesa.

Também nos propusemos a ancorar fortemente a nossa pesquisa em referenciais teóricos, que, em nossa concepção de pesquisa do tipo Estado da Arte, iluminaram o nosso caminho para alcançarmos voos mais seguros aos dialogarmos profundamente com os enunciados das pesquisas componentes do *corpus* desta, sob à luz da teoria bakhtiniana.

Portanto, toda a nossa investigação se desenha por e a partir da linguagem, porque, diante de todos os diálogos efetivados entre nosso texto e dos outros todos com os quais conversamos, discordamos, acompanhamos, inquietamo-nos; nos parece notória e talvez “irremediável”, a complexa relação entre a Língua Portuguesa(LP) e a Educação Ambiental(EA). Já que as várias e diversas concepções de EA contribuem para esta complexidade própria deste campo do conhecimento, em contrapartida, a LP como ferramenta de comunicação tem meandros e caminhos que nem sempre são óbvios; assim, acreditamos que o maior interesse do nosso trabalho se encontra nesta delicada e dinâmica relação entre a EA e a LP.

CAPÍTULO 3: Cenário das dissertações e teses de educação ambiental que dialogam com a disciplina Língua Portuguesa

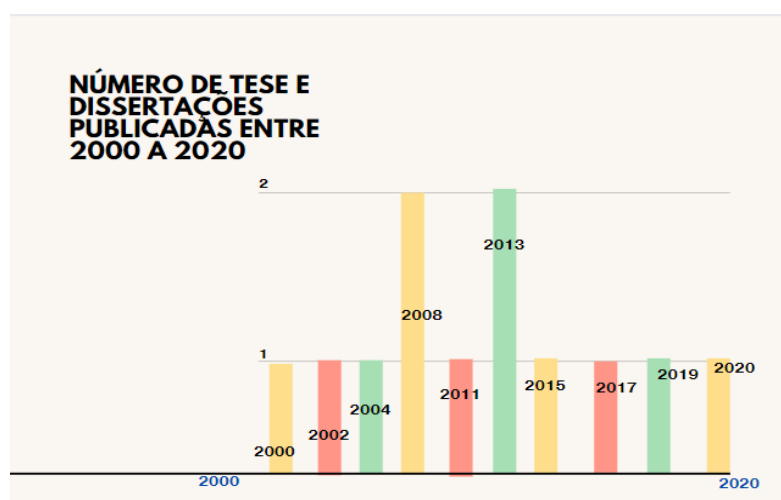
*“Uma palavra caída
das montanhas dos instantes
desmancha todos os mares
e une as terras mais distantes...”*
Cecília Meireles

Assim que delimitamos o *corpus* desta pesquisa, constituído por 12 investigações (Apêndice A), observamos que, entre os doze trabalhos selecionados, onze são pesquisas em nível de mestrado e uma em nível de doutorado e todas problematizam o diálogo entre a EA e a LP.

Em relação ao contexto de produção da tese e dissertações, estamos considerando as informações referentes ao ano em que essas foram concluídas, localização geográfica da instituição na qual o trabalho foi concluído; instituição de ensino superior e programa de pós-graduação aos quais estão vinculadas.

Na Figura 1, sistematizamos os resultados da análise relativa à distribuição temporal das teses e dissertações brasileiras em EA problematizando a relação com a LP.

Figura 1- Distribuição temporal de pesquisas brasileiras de Educação Ambiental concluídas no período de 2000 a 2020, nas quais a relação entre a Língua Portuguesa e a Educação Ambiental foram problematizadas.



Fonte: Plataforma Fracalanza - Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental.

Como pudemos observar, a relação entre a EA e a LP começou a ser publicizada na forma de tese e dissertações no ano 2000, logo após os PCNs inserirem o Meio Ambiente como tema transversal nos currículos brasileiros; os anos de 2008 e 2013 foram os anos em que tivemos duas pesquisas concluídas e que se voltam para essa problemática. Nos demais anos, um trabalho foi concluído e publicado.

Identificamos na Figura 2 as regiões, os estados e as Instituições de Ensino Superior brasileiros nas quais as teses e dissertações cadastradas no Banco EArte e que problematizam as relações entre a disciplina de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental.

Figura 2- Regiões brasileiras e seus respectivos estados e universidades nas quais teses e dissertações cadastradas no Banco Earte em que as relações entre a disciplina de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental foram problematizadas.



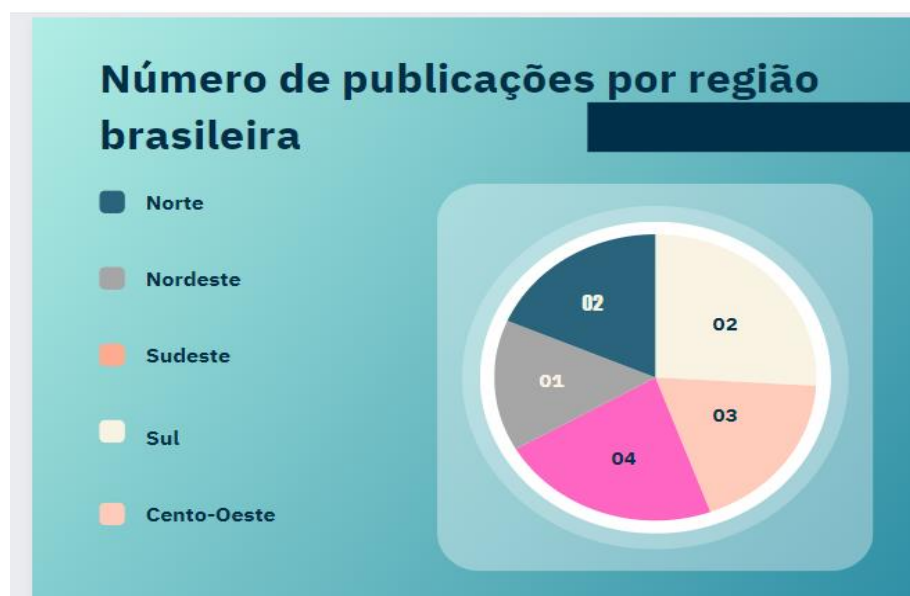
Fonte: Plataforma Fracalanza - Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental.

Importante ressaltar a partir da observação dos dados sistematizados na Figura 2 que há trabalhos publicados em todas as regiões brasileiras. Os estados assinalados são: Pará, e sua

respectiva Universidade UFPA; Mato Grosso do Sul, e sua respectiva Universidade UEMS; Distrito Federal, e sua respectiva Universidade UNB; Sergipe, e sua respectiva Universidade UFS; Pará e sua respectiva Universidade UFPA; Minas Gerais e sua respectiva Universidade UGV; São Paulo e suas respectivas Universidades UMESP, UFSCAR, UNICAMP; Rio Grande do Sul e sua respectiva Universidade FURG; Paraná e sua respectiva Universidade UEM. Observamos, também, que nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, dois estados diferentes sediam universidades onde as pesquisas foram concluídas. Nas demais regiões, Norte e Nordeste, um estado em cada uma publicou suas pesquisas com a problemática enfatizada: a relação entre a EA e a LP.

Na Figura 3 sistematizamos dados relativos a número de teses e dissertações concluídas entre 2000 a 2020 nas diferentes regiões brasileiras, cujo tema de investigação volta-se para a relação entre a EA e a LP.

Figura 3- Número de teses e dissertações que problematizam a relação da EA e a LP, concluídas nas diferentes regiões brasileiras, entre os anos de 2000 a 2020.

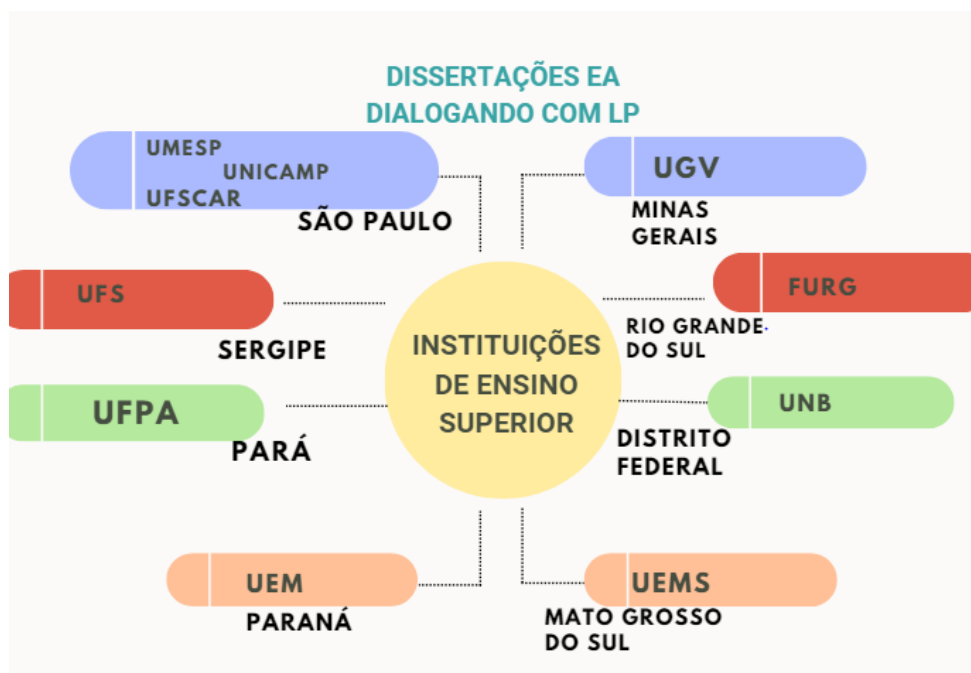


Fonte: Plataforma Fracalanza - Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental.

A Figura 3 nos revela que a maior concentração de teses e dissertações que se voltam para o foco da nossa pesquisa, o diálogo entre a EA e a LP, está na Região Sudeste. No entanto, como já tivemos a oportunidade de salientar, em cada uma das regiões geográficas podemos encontrar pelo menos uma tese ou dissertação que aborda tal questão.

A seguir, na Figura 4 apresentamos os dados relativos a número de teses e dissertações concluídas nas diferentes instituições de ensino superior as quais produziram estudos acerca da relação entre a EA e a LP.

Figura 4- Instituições de ensino superior brasileiras nas quais foram concluídas teses e dissertações que se voltam para a relação entre EA e a LP.



Fonte: Plataforma Fracalanza - Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental.

A partir da leitura da Figura 4, notamos que o estado de São Paulo lidera o número de publicações, as quais foram concluídas em três universidades diferentes, duas públicas e uma particular.

Além dessas universidades do estado de São Paulo, podemos observar que duas pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA). Os demais trabalhos foram desenvolvidos em programas vinculados às seguintes Universidades: Universidade Federal de Sergipe (UFS) de Sergipe, Universidade de Brasília (UNB), Distrito Federal, Universidade do Grande Vale do Iguaçu (UGV) de Minas Gerais, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) do Mato Grosso, Universidade Federal do Rio Grande (FURG) do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Maringá (UEM) do Paraná.

No que diz respeito aos dados da base institucional, o Quadro 2 sumariza os resultados das análises relativas às Universidades que sediam os Programas de Pós-graduação nos quais

as dissertações foram concluídas, o ano de defesa do trabalho, o estado sede das IES e o grau acadêmico do trabalho.

Quadro 2 – Dados relativos às IES, programas de pós-graduação, ano de conclusão, cidade e estado das dissertações e teses de EA que compõem o *corpus* documental desta pesquisa.

TRABALHO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO	ANO DE DEFESA	ESTADO/CIDADE	D
TR1	Furg	P.P.G Educação Ambiental	2000	Rio Grande /RS	D
TR 2	UMESP	P.P.G Comunicação Social	2002	São Bernardo do Campop/SP	D
TR 3	UFV	P.P.G Extensão Rural	2004	Viçosa/MG	D
TR 4	Ufscar	P.P.G Educação	2008	São Carlos/SP	D
TR 5	UNB	P.P.G Educação	2008	Brasília/DF	D
TR 6	UNICAMP	P.P.G Ensino e História de Ciências da Terra	2011	Campinas /SP	D
TR7	UFS	P.P.G Letras	2013	Alagoas /SE	D
TR 8	UNB	P.P.G. Educação	2013	Brasília/DF	T
TR 9	UFPA	P.P.G Letras	2015	Belém-PA	D
TR 10	UEMS	P.P.G. Educação	2017	Campo Grande/MS	D
TR11	UFPA	P.P.G Ciências e Meio Ambiente	2019	Belém /PA	D
TR12	UEM	P.P.G Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais	2020	Maringá /PR	D

Legenda: T: Tese; D: Dissertação. Fonte: elaborada pela autora.

Conforme discutido no Capítulo 2 deste trabalho, acreditamos que o ensino da LP pode ser caracterizado por dois movimentos: o deslocamento da frase para o texto e do enunciado para a enunciação. Entendemos que ocorreu uma mudança de paradigma no ensino de LP a partir do momento em que a linguística começava a propor uma nova maneira de se compreender a língua materna. Ou seja, um jeito novo de posicionar o falante diante da sua

língua. visto que a mesma passa a ser vista não mais como um produto a ser “dissecado” e sim como um processo do qual o sujeito é a parte mais interessada. Em última análise, o estudo da linguagem procura o sujeito que está na linguagem, como nos diz Gregolin “como as ideias não existem desvinculadas das palavras, a linguagem é um dos lugares onde se materializa a ideologia” (Gregolin, 1988, p. 118).

Isto posto, o ensino da LP alça novas perspectivas e encontra no tema Meio Ambiente, que a partir dos PCN tornou-se tema transversal obrigatório em todas as disciplinas curriculares do ensino brasileiro, diversas possibilidades de ressignificar a língua, tornando-a, quem sabe, mais próxima do falante, que muitas vezes não é um erudito da linguagem. Segundo os PCN, o tema transversal deve despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos. Com as questões ambientais atravessando os conteúdos das disciplinas do currículo básico, as aulas de LP podem aliar à formação de leitores e escritores críticos, com o objetivo de desenvolver uma relação da realidade cotidiana do aluno com a temática ambiental por meio da circulação de discursos presentes nos enunciados reproduzidos ou escritos pelos alunos.

As teses e dissertações que fazem parte do *corpus* documental desta pesquisa apontam caminhos, perpassados pela interdisciplinaridade, para um dialogismo entre a disciplina de Língua Portuguesa (seja trabalhada através dos gêneros textuais, seja a partir da literatura brasileira, sequências didáticas, produções de texto ou por meio do livro didático adotado) e a Educação Ambiental.

Identificamos, neste conjunto de trabalhos, alguns que se voltavam para a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa e os sentidos acerca da questão ambiental que neles circulam; outros que tiveram como foco de investigação questões relacionadas com a exploração de diferentes gêneros textuais como mote para a inserção de temas ambientais nas aulas de LP; e outros que se voltaram para a análise de metodologias inovadoras, propondo e analisando sequências didáticas que aproximassem o ensino da Língua Portuguesa às questões relacionadas com a temática ambiental. Observamos, ainda, que outro conjunto de dissertações se voltou para produção textual na qual as questões ambientais suscitavam reflexões e análises e, por fim, a conversa da literatura infantil com os temas ambientais.

No quadro a seguir, procuramos indicar o foco de investigação das pesquisas aqui analisadas e assim identificadas, quais sejam: os gêneros textuais (GT), livros didáticos (LD), metodologias e sequências didáticas (MT/SD), literatura (LI) e produção de textos (PT). (Veja Quadro 3).

Quadro 3 – Tese (T) e Dissertações(D) concluídas entre 2000 e 2020 nas quais os autores problematizaram relações entre a Educação Ambiental e a disciplina de Língua Portuguesa, indiciando os focos das investigações.

TRABALHO	G T	L D	MT/SD	LI	P T
TR1- A educação ambiental através da produção de textos.					X
TR2- Mídia e Educação Ambiental: Projeto Semear – Colégio Ave Maria- Campinas			X		
TR3- Educação Ambiental e o livro didático no ensino fundamental		X			
TR4-As questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do Ensino Fundamental.		X			
TR5-Representações do meio ambiente e da natureza na Literatura Infantil Brasileira na primeira metade do século XX.				X	
TR6- Sentidos e práticas: a Educação Ambiental contruída por professores participantes do projeto ribeirão Anhumas na escola.			X		
TR7-O discurso ecológico no livro didático de Língua Portuguesa: política e poder. (2013)		X			
TR8- Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa: gêneros textuais em uma perspectiva interdisciplinar	X				
TR9-Gênero textual: anúncio publicitário; ensino, persuasão e meio ambiente em uma Escola Estadual de Belém/ Pará.	X				
TR10- A Educação Ambiental escolar: da obrigatoriedade a uma proposta pela educação sensível			X		
TR11- Metodologias para o ensino de Língua Portuguesa à Educação Ambiental; um estudo de caso com os alunos do ciclo do 8º ano 9º anos da Escola Estadual José Bentes Monteiro, Amazonas/ Brasil.			X		
TR12-Educação ambiental com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: o desenvolvimento de uma horta.			X		

Fonte: elaborada pela autora.

LEGENDA: **GT**:gêneros textuais, **LD**:livros didáticos, **LI**:literatura **MT/SD**:metodologias e sequências didáticas, **PT**: produção de textos.

Nota-se, a partir do Quadro 3, que recursos didáticos diferentes são tomados como objeto de pesquisa para tratar a temática ambiental nas aulas de português, ou seja, a temática ambiental não se esgota com apenas uma estratégia didática ou um recurso pedagógico. Se a proposta da aula é uma produção de texto, essa perpassa pelo estudo do gênero que será produzido, logo a interação dos diferentes recursos acontece naturalmente.

O público-alvo dos pesquisadores das pesquisas acima assinaladas, são os alunos do EF I e II em sua maioria, também fizeram parte das investigações alunos do 4º ano do magistério, 4ª etapa da EJA e alunos do Ensino Médio.

Acreditamos ser pertinente, para um maior entendimento do *corpus* desta pesquisa, uma breve explanação a respeito dos trabalhos em EA que fazem parte dele, a partir dos seus objetos de pesquisa descritos no Quadro 4 seguir. Para tal, agruparemos os trabalhos de acordo com seu objeto de investigação, que são produção de textos, literatura infantil, sequências didáticas e metodologias, gêneros textuais e livros didáticos.

Quadro 4 - Objeto de pesquisa dos trabalhos que compõem o *corpus documental* da presente pesquisa e seus respectivos indicadores.

OBJETO DE PESQUISA	INDICADORES (TRABALHOS COMPONENTES DO CORPUS)
PRODUÇÃO TEXTUAL	TR1
LITERATURA INFANTIL	TR5
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E METODOLOGIAS	TR2, TR6, TR10, TR11, TR12
GÊNEROS TEXTUAIS	TR8, TR9
LIVROS DIDÁTICOS	TRT3, TR4, TR7

Fonte: Dados da investigação. Elaborado pela autora.

Com relação aos objetos de pesquisa dos trabalhos analisados (Quadro 4), observa-se uma variedade de recursos didáticos propostos pelas pesquisas para investigar os possíveis diálogos entre a língua portuguesa e a temática ambiental.

Enquanto o Quadro 5 contempla os objetivos especificados nos trabalhos que fazem parte do *corpus*. Partindo destes, podemos depreender as questões que incitaram estas pesquisas.

Quadro 5 – Descrição dos objetivos da tese e das dissertações (D) de educação ambiental, concluídas entre 2002 a 2020, nas quais os autores abordavam a interação da disciplina de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental.

OBJETIVO DOS TRABALHOS	OBJETO DE PESQUISA	TRABALHOS
“Promover a EA através da Produção Textual buscando despertar o interesse do aluno motivando-o a produzir textos por meio da interpretação de fatos, acontecimentos sociais, políticos e ambientais.”	Produção de textos	Tr1

“Analisar o papel da mídia no processo de EA no ensino formal; examinar as contribuições que as formas de divulgação científica podem dar ao ensino formal num programa de EA; observar a relação do aprendizado de conceitos ambientais na escola e sua influência na família.” “Tem como perspectiva intervir em uma realidade socioambiental da escola estadual onde o projeto se realizou, com o objetivo de evidenciar os assuntos da época e encontrar um caminho para trazer para a sala de aula a temática ambiental a partir da realidade dos alunos, do seu olhar para a comunidade que o cerca.” “Agregar conhecimento e cultura nas proposituras pedagógicas atuais para a EA, componente essencial e permanente da educação nacional, como elemento auxiliar aos conteúdos nos LD; e também, buscar conceitos entremeados das ciências das Letras, da Arte e da Geográfica, para, a partir da observação e da contextualização feita pelos educandos das telas do artista plástico Isaac de Oliveira e suas paisagens do Meio Ambiente do Estado de Mato Grosso do Sul, que possibilitem o “despertar” dos alunos para um novo “olhar” na preservação ambiental.” ” Identificar os desafios relacionados à educação ambiental na escola estadual José Bentes Monteiro; conhecer as caracterizações do ensino de Língua Portuguesa e suas potencialidades para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental; desenvolver metodologias integradoras entre Língua Portuguesa e Educação Ambiental.” “Transitar por diferentes gêneros textuais e se propõe a abordar a temática ambiental e como objetivo final, construir uma horta comunitária escolar. E todo o conhecimento construído ao longo da pesquisa só fortaleceu a ideia de que a linguagem é um poderoso instrumento de interação social, e de construção de discursos que se constroem pelas necessidades de cada campo da atividade humana.”	Sequência didática\ metodologias	Tr2, Tr6, Tr10, Tr11, TR12
---	--	-----------------------------------

“Investigar se o conteúdo da Educação Ambiental apresentado nos livros didáticos oportuniza o pensamento crítico do aluno, levando-o a desenvolver a capacidade de análise, permitindo seu posicionamento na realidade histórico-social.” “Compreender com os conhecimentos, os valores éticos e estéticos e a participação política, referentes às questões ambientais são abordados nos LD das diferentes disciplinas escolares da 5ª série do ensino fundamental, levantando contribuições para um uso objetivo e crítico do LD pelas educadoras e pelos educadores, visando contribuir para favorecer potencialidades e suprimir falhas em relação à incorporação da temática ambiental.” “Apresentar o propósito de analisar quais imagens os autores (locutores) fazem dos estudantes (interlocutores); por quais Formações Ideológicas os autores são interpelados; o lugar de onde os locutores enunciam, quais posições assumem; selecionar pistas que evidenciam as múltiplas vozes do discurso ecológico no interior do LD, levando em consideração o papel relevante da Língua Portuguesa articulado com as propostas dos PCNs acerca da disciplina.”	Livro didático	Tr3, Tr4, Tr7
“Saber qual a ideia que os escritores daquele século tinham sobre o progresso e assim que mensagens pretendiam passar às crianças sobre a natureza levando-se em conta o uso dos recursos naturais com a modernidade que as indústrias, os automóveis trouxeram.”	Literatura Infantil	Tr5
“Visa a produzir textos narrativos e descritivos como atividades geocientíficas a partir de visitas guiadas de campo a fim de conhecer e entender melhor a realidade socioambiental no entorno da escola pesquisa, os alunos deveriam refletir sobre o que viam, discutir e logo depois descrever.” “Analisar o ensino de gêneros textuais integrando a Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio. Aplicar e avaliar um procedimento didático para o ensino de gêneros textuais utilizados na integração da EA e LP. Identificar o sistema de gêneros textuais utilizados na integração da EA e LP na 3ª série do Ensino	Gêneros textuais	Tr8, Tr9

Médio. Considerar como professores e alunos posicionam-se em relação aos temas centrais da pesquisa: EA e ensino de gêneros textuais.		
---	--	--

Fonte: dados da investigação. Elaborado pela autora.

Observamos no Quadro 5, anteriormente apresentado, que os objetivos das pesquisas analisadas deixam explícita a possibilidade de implementação da Educação Ambiental no ensino escolar. A partir das leituras das investigações e análise dos seus objetivos, nos parece possível estimular um diálogo em sala de aula entre a temática ambiental e a língua portuguesa de maneiras diferentes, seja por meio da literatura, dos gêneros textuais, dos livros didáticos, das produções de textos e metodologias diversificadas.

No texto em que os processos de produção de texto (Tr1) são tomados como objeto de investigação, cuja pretensão foi investigar em que medida e de que maneira a produção de textos contribui para a compreensão da realidade socioambiental. É consenso nos trabalhos a dificuldade no desenvolvimento de habilidades que envolvem a produção textual e, sendo assim, essa passa a ser vista como um tema que desperta o interesse de pesquisadores. De acordo com as T&D analisadas, é um grande desafio enfrentado pela maioria dos professores estimular os alunos a produzirem textos.

Acreditamos ser pertinente mencionar que, até há pouco tempo, as propostas de produção de textos em sala de aula tinham como orientação um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais. A investigação analisada aponta para essa concepção, que, continuamente, segundo o texto, vem sendo superada.

Em termos gerais, o objetivo desse trabalho é apresentar possibilidades na promoção da EA através da produção de textos e assim, veicular “a cultura de respeito humano, de preservação ambiental e de ética social” (Tr1). E também promover a “produção de textos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa contemplando aspectos geocientíficos à problemática ambiental local” (Tr1).

Os estudos que exploram as sequências didáticas e metodologias (Tr2, Tr6, Tr10, Tr11, Tr12), parecem-nos apontar as diferentes e diversas estratégias dentro das aulas de LP para se tratar a temática ambiental. Notamos que o ponto comum entre estes textos é a comunidade escolar, ou seja, os trabalhos propostos preocupam-se em sensibilizar a comunidade escolar acerca das questões ambientais, seja através de horta comunitária ou da utilização das mídias como ferramentas pedagógicas que possam aproximar a EA da realidade dos alunos e,

consequentemente, de toda a comunidade escolar. Os trabalhos se valem das sequências didáticas como recurso para informar os alunos acerca do tema ambiental que será tratado; em outras palavras, a metodologia das SD proporciona a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática ambiental e as informações formalizadas acerca da mesma. As pesquisas também se voltam para as metodologias, por elas citadas como ‘integradoras’, a fim de ‘mudar o olhar do aluno para a preservação do meio ambiente’.

Os trabalhos cujo objeto de pesquisa é o livro didático (Tr3, Tr4, Tr7) cumprem um papel de grande relevância para a nossa pesquisa e para o cenário das pesquisas em Educação Ambiental. Isto porque o LD é um recurso que está presente na sala de aula, auxiliando a implementação de políticas públicas de educação em geral e a abordagem da EA em âmbito formal. Ressaltamos, que segundo esses trabalhos, uma das potencialidades do LD, enquanto um instrumento de educação ambiental na escola, está em oportunizar a inserção da mesma em sala de aula. Nos dizeres do texto, “os LD podem ser explorados como uma ‘porta de entrada’ das questões ambientais na escola. Mas cabe à comunidade escolar, em especial às educadoras e aos educadores, enriquecer e criticizar o trabalho educativo com o meio ambiente” (Tr4, p. 131).

Ao consideramos que a incorporação da temática ambiental não deve ser implementada como uma disciplina do currículo escolar, o LD pode ser visto como um potencial promotor da transversalidade indispensável para tratar um campo complexo como é o caso da EA. Tal abordagem torna-se ainda mais complexa, quando procuramos nos voltar para a perspectiva de uma EA problematizadora, crítica e transformadora, ou seja, uma perspectiva que percebe a questão ambiental atrelada às questões ideológicas, éticas, culturais e sociais.

Os textos do *corpus* desta pesquisa destacam, de modo geral, as lacunas e certas incoerências nos LD quanto à abordagem das questões ambientais, assim como apontam certas contradições na concepção feita sobre a natureza. Visto que ora tal concepção aponta uma visão antropocêntrica e utilitarista, na qual a natureza é compreendida como um recurso disponível à sociedade. Noutra, essa concepção se limita a elementos naturais do meio ambiente, excluindo o ser humano, ou seja, a partir dessa concepção, homem e natureza assumem posições dicotômicas. Tal ideia, que nos parece cristalizada nos LD, segundo as pesquisas, reforça a visão de que o ser humano é o grande espoliador e destruidor da natureza, enquanto essa torna-se somente um depósito de recursos para a sociedade.

O trabalho cuja investigação se dá em torno da Literatura Infantil (Tr5), vislumbra possibilidades de se explorar a literatura infantil como um recurso didático, explorando a partir dela aspectos relacionados com a temática ambiental. A análise dos enunciados do trabalho nos remete ao imaginário de outras épocas acerca do meio ambiente. A investigação cerca-se da ideia que dois escritores deixam transparecer em seus textos sobre o progresso, uma vez que acompanharam as mudanças rápidas e radicais do princípio do século XX, bem como as mensagens que os mesmos gostariam de anunciar às crianças sobre a natureza e seu engajamento e comprometimento com a conservação dos recursos naturais. O texto problematiza os discursos veiculados através das histórias infantis os quais tocam na relação do meio ambiente e a modernidade da época, o aumento do número de indústrias, o avanço dos automóveis e, conseqüentemente, a poluição, o desmatamento e o uso desmedido dos recursos naturais.

O texto nos proporciona uma visita aos discursos dos autores Monteiro Lobato e Tales Castanho no período que abrange o início e meados do século XX, ou seja, a produção inicial da literatura brasileira para as crianças. Os autores, segundo o texto, são considerados os de maior sucesso neste segmento da literatura nacional, cujas histórias são recontadas até nos dias atuais. Ao se aproximar das histórias infantis, o texto busca compreender os sentidos das mensagens por elas propagadas a respeito do meio ambiente e as relações que se estabelecem entre a natureza e o homem, não deixando de notar como a ideia de progresso se compatibilizava com as noções de sustentabilidade e de conservação da biodiversidade, temas que, segundo o texto, hoje estão em voga.

Por meio das histórias infantis, de acordo com o texto, os autores deixavam pistas de suas percepções acerca do meio ambiente, haja visto que um, Tales, tinha, no campo, a fonte de riqueza para o povo e, na agricultura, a chave para o crescimento da nação; enquanto para Monteiro, a chave para o crescimento do país se encontrava no petróleo, na criação de indústrias nos moldes americanos. Assim, a pesquisa vai desvelando as concepções de natureza e a relação do ser humano com ela, através das histórias escritas para as crianças, objetivando suscitar a reflexão acerca da temática ambiental a partir das convicções de cada um dos autores, muitas das quais perpetuam até os dias de hoje.

Para algumas considerações sobre os trabalhos que se voltam para o tratamento de gêneros textuais, como é o caso de trabalhos presentes no *corpus* desta pesquisa (Tr8.Tr9), não podemos iniciar a conversa sem uma referência explícita à contribuição de Bakhtin para uma

nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos. Segundo Brait (2005), o conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse filósofo da linguagem está comprometido com uma visão de mundo que resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura. Ou seja, por um conjunto de dimensões não inteiramente decifradas, ainda, o que revela a amplitude da influência de seu pensamento cujas ideias foram difundidas a partir da segunda metade do século XX. Isto posto, os textos cujos objetos de investigação voltaram-se para o gênero textual, nos levam a compreender a funcionalidade da LP no âmbito social. Podemos afirmar que o ensino de LP a partir dos gêneros textuais é fundamental na escola para desenvolver a competência comunicativa dos alunos pela leitura, análise e produção, haja visto que articula práticas sociais e objetos escolares. Marcuschi (2011) afirma, inclusive, que “trabalhar com gêneros é inescapável ou ineludível” (Marcuschi, 2011, p. 31). Nos textos analisados, o gênero textual é uma das formas de aproximação da EA e a LP, considerando a perspectiva da EA prevista nos documentos norteadores do currículo escolar, que aponta para uma participação política cidadã, Reigota (2004) afirma que EA deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. Portanto, os textos dos trabalhos conferem aos gêneros textuais uma grande possibilidade de aproximação dos temas ambientais nas aulas de LP.

Em se tratando do ensino de LP, trabalhar os gêneros textuais como recurso de interação em práticas de leitura e de escrita nas aulas de LP é uma excelente possibilidade de (re) significar o ensino para que seja consistente e faça sentido na vida do educando. Uma prática eficiente que envolva a leitura e a escrita exige uma variedade significativa de textos de maneira que o próprio aluno se aproprie de diferentes gêneros de textos e os mobilize para a sua vida, sua realidade. Ou seja, ao texto é acrescida uma função social, numa determinada situação comunicativa, em um suporte.

É notório o papel do gênero textual como um novo jeito de ler o mundo, possibilitando aos alunos a compreensão dos diferentes usos da linguagem, sua forma e sua função na constituição das práticas sociais, como também os aspectos ideológicos e de poder que contribuem, de forma significativa, para a reprodução ou para o desmantelamento da ordem social. Essa prática pode ser capaz de ressignificar o conhecimento de mundo do estudante de modo que ele se torne mais reflexivo diante das situações comunicativas com as quais ele

dialoga. Bakhtin (2011) considera o gênero textual “o produto de interação de indivíduos socialmente organizados” assim, “através da palavra escrita ou falada, defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade (Bakhtin, 2011, p. 116).

De modo geral, todo *corpus* documental da pesquisa nos instiga à reflexão sobre as variadas formas e possibilidades de encontros entre a LP e a EA. As pesquisas mostram, de forma clara e objetiva, possibilidades que nos levam a afirmar que é possível tratar das questões ambientais nas aulas de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais orais e escritos, sequências didáticas, literatura infantil, livros didáticos, produção textual, nos primeiros anos escolares e durante todo o ciclo escolar, como preconiza a própria legislação nacional a respeito da EA.

CAPÍTULO 4- Livros Didáticos de Língua Portuguesa e a Temática Ambiental: análise de dissertações

“Ser poeta é muito bom porque eu não tenho nenhuma obrigação de veracidade. Eu posso mentir à vontade, cientista é que não pode.”
Ariano Suassuna

Neste capítulo dedicamo-nos à análise dos sentidos que estão sendo postos em circulação nos enunciados das dissertações em EA que tiveram como foco de investigação o LD, procurando explorar as dimensões ideológicas que atravessam esses enunciados e também, as polêmicas neles instauradas.

O trabalho pretende explorar os modalizadores do discurso, ou seja, os elementos que atuam como indicadores de argumentação encarregados de evidenciar o ponto de vista do falante em um discurso.

Logo, ao confrontar os textos das dissertações constituintes do corpus documental desta pesquisa com textos que se voltam para reflexões sobre a temática ambiental, pretendemos configurar a arena discursiva que se constrói a partir de uma suposta fricção de posicionamentos. Nessa arena estão implicadas as dissertações com as suas vozes que são trazidas nesse discurso e outros tantos discursos sociais que se voltam para essa temática, que nem sempre são explicitados, trazidos à tona, mas que participam dessa cadeia infinita de produção de sentidos e que, por vezes se complementam e noutras se confrontam.

Tendo como orientação a perspectiva do Círculo de Bakhtin, a arena discursiva é o lugar em que se defrontam valores, posições, vozes. “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índice de valor contraditórios. [...] Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valores que tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (Bakhtin/ Volochinov, 2004, p.46).

Nas dissertações analisadas, muitas vozes se inter cruzam, configurando uma interlocução complexa, assim como uma teia de discursos que se confrontam. Conforme já anunciado, as dissertações sobre as quais colocamos nossos esforços de investigação, têm como objeto de pesquisa o LD, que por si só pode ser considerado um objeto complexo e fortemente ideologizado. A nossa proposta é entrever os confrontos de posições que não se restringem ao LD, mas àquelas que alcançam campos de atividades afins: a esfera discursiva relativa à temática ambiental e à EA, por exemplo, implicada nos discursos dos LD analisados pelos trabalhos com os quais dialogamos ao longo desta pesquisa. Assim, o Meio Ambiente, proposto como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica em 1989, mais

conhecidos como PCN, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteador das atividades realizadas na sala de aula. é também, parte integrante dos textos dos LD de todas as áreas curriculares.

Uma vez que o PNLD-MEC está diretamente ligado a uma política educacional de Estado, fica claro para nós que, portanto, responde a uma ideologia, por nós entendida como “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da realidade social e natural, expressa e fixada por ele sob a forma verbal, de desenho, de esboço ou de outra forma semiótica” (Voloshinov, s/d, p.333)

Em outras palavras, acreditamos, a partir das dissertações analisadas, que os textos dos LD no que se referem à temática ambiental, não são neutros, ao contrário, são atravessados por ideologias construídas nas diferentes práticas sociais. Importante enfatizar que o LD perpassa todo o território nacional, chega em mãos de inúmeros brasileiros, logo, propaga os sentidos ideológicos anteriormente construídos, por meio dos seus discursos. Essa é a tônica que está reiteradamente sendo apontada pelas dissertações analisadas. Em uma delas, por exemplo, essa concepção sobre o LD fica claramente explícita no discurso da dissertação:

“o LD passou a assumir uma identidade nacional, integrada à nacionalização do país e, por conseguinte, incorporar a ideologia do estado (SILVA,2006)” (tr3,2004, p.74).

Na afirmação “o LD passou a assumir uma identidade nacional” o uso do verbo ‘assumir’, carrega uma forte carga de intencionalidade, já que assumir é encarregar-se de algo, o que geralmente requer uma responsabilização. Ao entendermos o LD como um objeto que se encarrega de propagar a identidade nacional, nos parece muito evidente que esse é responsável por veicular aquilo que o Estado entende como a identidade nacional, ou seja, repercutir a concepção do Estado sobre o que seria esta identidade. Assim, quem se utiliza do LD passa a ter a compreensão e, espera-se que possa assumir essa identidade nacional a partir das lentes do Estado. Nesta mesma dissertação, essa compreensão é reforçada,

“o LD é um testemunho dos valores morais, éticos, sociais e políticos que se quer que determinada geração incorpore dentro do sistema escolar. É portador de conteúdos relevantes de- representações e valores predominantes da sociedade (CORRÊA,2000, p.5).” (tr3,2004, p.75)

Atentemo-nos ao substantivo ‘testemunho’, que neste enunciado parece-nos ser semelhante a uma afirmação fundamentada, ou seja, carrega a autoridade de se determinar algo a alguém, neste caso, aos interlocutores dos LD. A partir do momento em que cabe ao LD “testemunhar os valores morais, éticos, sociais e políticos” ao seu interlocutor cabe apenas recebê-los, sem nenhum tensionamento, já que se trata de um veículo autorizado a propagar os valores predominantes de uma sociedade. Ao contrário do que acontece numa arena discursiva, os interlocutores do LD não são convocados a falar, a se posicionar, mas sim a silenciar e passivamente, receber o que o LD, o “eu”, tem a lhes contar, declarar, testemunhar.

Afinal, o que está no LD é legitimado socialmente, haja visto que os seus conteúdos vêm de uma fonte autorizada, o Ministério da Educação. Tal configuração sugere uma diferença de valor, uma desigualdade entre os interlocutores: aqueles que se utilizam dos LD devem submeter-se àquilo que a voz da autoridade determina. Tal perspectiva ou compreensão quanto ao papel do LD é, também, reafirmado no TR4:

“o LD mostra-se como portador de um projeto de nação a ser consumido por meio da educação escolar e como uma fonte histórica sobre o projeto educacional aprovado pelo estado.” (tr4, 2008, p. 16)

Neste outro fragmento de texto, notamos uma escolha de palavra a qual gera sentidos muito interessantes: ‘portador’, ou seja, aquele que carrega uma bagagem, neste caso a bagagem é ‘um projeto de nação’. Por estas pistas linguísticas, podemos inferir que o discurso das dissertações analisadas reforça os sentidos veiculados em trabalhos anteriores que atribuem aos livros didáticos esse papel de veicular a ideologia do Estado.

Novamente, deparamo-nos com a intencional construção de sentidos, amparando-nos no princípio dialógico de Bakhtin (2006), no qual ele afirma que nenhum discurso é neutro, tão pouco inaugural. Para esse autor,

todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos[...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.[...] Tudo isso é discurso do outro e não pode deixar de refletir-se no enunciado (Bakhtin, 2006, p.300).

Logo, ao se escolher a palavra ‘portador’, o enunciador deixa elucidado quem é o encarregado de propagar o projeto de nação no qual o Estado se ancora, projeto este que deve ser ‘consumido’ pelos interlocutores desse mesmo LD. Atentando para o signo que a locução verbal ‘ser consumido’ traz à tona: utilizar-se de algo, ou seja, os interlocutores do LD devem absorver o sentido construído pelo LD de projeto de nação legitimado pelo Estado, assim como se consome um “produto” qualquer, sem nenhum questionamento.

Diante dos trechos das dissertações que foram trazidas como exemplo anteriormente, nos parece pertinente compreender que esses discursos colocam em circulação a ideia dos LD como mecanismos de propagação da ideologia do Estado.

Os discursos das pesquisas sobre as quais nos debruçamos, nos suscitam questões interessantes: uma vez que o LD veicula a ideologia do Estado, será que os LD respondem sempre e de forma inquestionável a esse projeto do próprio Estado? Até quem ponto são abertas brechas para que outros valores compartilhados socialmente possam escapar a esse projeto nacional do Estado de controle absoluto da ideologia a ser propagada pelo LD?

As nossas análises das dissertações que perfazem o *corpus* documental desta pesquisa, apontam muitas tensões permeando os enunciados a respeito dos LD. O enunciado seguinte pode ser visto como um exemplo no sentido de reafirmar esses sentidos que vêm sendo postos em circulação, assumindo uma posição bastante crítica a essa tendência, na qual o discurso reafirma o papel do LD na reprodução da ideologia, impondo sentidos já construídos, e não abre espaço para o desenvolvimento do senso crítico, ou seja,

“a instância que deveria promover o desenvolvimento do senso crítico acerca dos discursos que permeiam as sociedades acaba sendo mais um espaço no qual circulam e se impõem os sentidos construídos, os quais têm como principal suporte o LD” (tr7, 2013, p. 72).

Interessante observar no trecho assinalado, a expressão ‘senso crítico’ que é propositalmente usada para polemizar os sentidos previamente construídos que circulam acerca dos LD pelas escolas brasileiras. Entendendo o LD como um suporte de discursos, fica posta a questão: a quem esses discursos representam?

A mesma expressão “senso crítico” apresenta uma outra abordagem no trecho do TR4: ou seja, enquanto para o TR7 o “senso crítico” é silenciado pelas propostas do LD, o enunciado do TR4 aponta que o LD pode ser um documento que fomenta o senso crítico” dos alunos. Logo, as tensões que circulam nas pesquisas sobre os conteúdos dos LD também são semânticas,

à medida em que carregam a tinta da intencionalidade através da escolha de cada palavra a ser utilizada,

“O LD assume também a função ideológica e cultural, sendo, portanto, um dos vetores de tentativa de afirmação da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes para as gerações mais jovens. Por fim, este material apresenta a função documental, fornecendo elementos cuja interpretação por parte dos alunos, contribui para o seu senso crítico.” (tr4,2008, p.11)

Diante destes trechos, e principalmente, dos sentidos construídos acerca de uma mesma compreensão quanto ao papel do LD, fica claro para a nossa análise que é impossível tratarmos de discurso reportado sem levarmos em conta o contexto em que esse se insere e no qual circula. Entendemos, assim, que tal perspectiva está em consonância com a afirmação, categórica, de Bakhtin e Volochinov (1986) ao traçarem uma orientação sociológica em linguística, para tratarem o fenômeno social da interação verbal em seu todo, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. Os autores postulam que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (Bakhtin, Volochinov, 1986, p.144).

Diante do exposto e seguindo nossas análises, os textos seguintes reafirmam o papel do LD de reproduzir a ideologia dominante,

“na escola, é mediante o LD que se difunde o poder, via produção e circulação dos discursos por ele veiculados” (tr7, 2013, p. 73).

“Interpretar os LD é conhecer o que o governo ‘autoriza’ que seja ensinado, ou seja, permite a compreensão do ‘que’ e do ‘como’ se deve ensinar e aprender na ótica do poder público. Silva (2006) reconhece nos LD um ‘termômetro’ do debate educacional.” (tr4, 2008, p.16).

Dialogando com estes textos, percebemos na escolha semântica do substantivo ‘poder’ uma intencionalidade de também polemizar a circulação dos discursos legitimados pelos LD. Bem como a do verbo “autorizar”, que neste trecho é transitivo direto e indireto já que consente o ‘que’ deve ser ensinado a ‘alguém’, um verbo que carrega em seu sentido uma autoridade inquestionável, no entendimento de que algo que foi autorizado já está estabelecido, legitimado. O substantivo “termômetro”, que é um instrumento de medição, é utilizado metaforicamente buscando ‘medir’ a temperatura das tensões que atravessam o debate educacional, que não é baixa.

Interessa-nos neste capítulo trazer à tona que as vozes que são trazidas pelos textos analisados estão na verdade em dialogia com outras vozes de outros autores que têm colocado em circulação ideias que sustentam essa mesma perspectiva em relação aos LD:

“como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar, as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (Choppin, 2004, p. 553),

Ou ainda,

“o livro didático é considerado um espaço de memória para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma imagem sistêmica da escola que ele representa e uma imagem da sociedade que o escreve e que o utiliza, seja através da materialização dos programas como suporte curricular que ele é, seja através das imagens e valores dominantes da sociedade que veicula, seja ainda através das estratégias didáticas e práticas de ensino-aprendizagem que prescreve. Nesta linha, o livro deve ser entendido como objeto de construção de uma série de interesses que antecedem ao seu uso, e os elementos que procura definir formam um conjunto de valores que a sociedade está priorizando, deste modo, se constitui em um objeto privilegiado para melhor compreensão dos interesses sociais presentes em uma determinada época” (Teixeira, 2008, p. 6).

Assim, quando nos voltamos para a análise das dissertações em EA que se voltam para o LD, de fato, o que podemos perceber é que esse material didático tem sido visto nas dissertações que se voltam para a Educação Ambiental, como um objeto que representa o ‘poder’, a autoridade em determinado conteúdo ou tema abordado. Com toda a força de um discurso já conhecido e reconhecido, que busca uma uniformidade, uma conformidade. E uma perspectiva pedagógica que garanta que ele não seja questionado, gerando o efeito de verdade. Vejamos, por exemplo, o trecho que segue de uma das dissertações analisadas,

“o próprio funcionamento do LD já evidencia a busca por uma linearidade, o controle da leitura dos alunos. Ele é homogêneo, busca provocar um efeito de uniformidade a partir de afirmações categóricas que apagam as múltiplas possibilidades de compreensão, uma vez que direcionam para a resposta pretendida pelo autor do LD. O LD é repetitivo, pois replica a mesma estrutura em todas as unidades; apresenta as formas e os conteúdos de forma naturalizada, criando, assim, um efeito de verdade.” (tr 7, 2013, p. 77)

Esta busca pela homogeneidade de discursos não é despretensiosa, a expressão ‘um efeito de verdade’ esclarece qualquer dúvida a respeito dessa compreensão. Já que quando algo se naturaliza, tornando-se comum, corriqueiro; naturalmente, converte-se em uma verdade, em um saber legítimo, irrefutável. Logo, segundo os textos das pesquisas analisadas, a estrutura dos textos dos LD é proposital quanto ao que se espera do funcionamento do LD, ou seja, que a maneira como os conteúdos estão distribuídos nos LD, de forma sistematizada e repetitiva, conduz os estudantes a repetirem esse processo de forma passiva, sem buscarem analisar o que lhes é apresentado.

Colocando em pauta e trazendo à tona os sentidos sobre os LD que estão sendo colocados em circulação pelas dissertações analisadas, essas pesquisas chamam a atenção para que se leve em conta, em relação aos LD, que, de fato, são muitos os agentes implicados na elaboração de um LD em suas mais diversas fases, não apenas uma editora / editor e seu autor. A editora precisa levar em conta ao construir a sua coleção, as demandas pedagógicas, como se entende a disciplina, como entende o ensinar e o aprender; os temas transversais que devem compor a coleção; as necessidades manifestadas pelos professores; as probabilidades de retorno do mercado editorial e principalmente, às exigências do Edital, o qual representa o Estado. Logo, desde a produção do LD cria-se uma arena de tensão de diversas vozes em busca de consenso, ou seja, um LD que atenda ideologicamente ao Estado e conseqüentemente, ao mercado editorial. Assim, a questão e as particularidades do mercado editorial são levantadas e entendidas como significativas por pelo menos um dos trabalhos analisados e por eles considerados. Vejamos:

“O mercado do LD é extremamente concorrido, daí surge a necessidade de padronizá-los de acordo com as exigências pedagógicas enunciadas pelo estado” (tr4,2008, p.15).

O mercado editorial, pode ser considerado um ponto cercado de muitas controvérsias. Os LD são um filão para esse mercado, confirmado pelo seu crescimento virtuoso no Brasil a partir do Regime Militar. Por conseguinte, seguindo as leis mercadológicas de oferta, procura, concorrência, lucro, os LD foram atingidos diretamente por elas. Tais considerações que vêm sendo compreendidas como características do mercado editorial relacionado com o LD, não têm deixado de ser consideradas pelos discursos das dissertações analisadas, como podemos ver pelos excertos que seguem:

“provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto o LD. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é, em média, responsável por pelo menos 20% do faturamento total das editoras, mas no caso particular do subsetor do LD pode alcançar 50% do faturamento e 60% dos exemplares vendidos.” (tr4, 2008, p.13)

“o imenso salto quantitativo após a implantação do PNLD é verificado pela importância que o Estado brasileiro dá a este tipo de material no processo da educação formal, destaca-se que entre 1995 a 2005 o Estado brasileiro investiu R\$ 4.247,637,706,00 em LD.” (tr4, 2008, p.14)

Nos trechos percebemos, explicitamente, sentidos colocados em circulação por essa mencionada dissertação e relacionadas à força do mercado sobre o LD. Seja no que caracterizam as leis de mercado, ou no faturamento da mercadoria. Lembramo-nos de que a mercadoria em questão é o LD. Logo, o que fica claro por esse e outros textos que se voltam para o LD, é que o Estado investe de maneira direta no mercado editorial dos LD, não somente porque os LD são previamente encomendados, o que dissolve os riscos de estoque, bem como estruturando o transporte e a divulgação; em outras palavras, o Estado garante a compra dos LD que foram produzidos pelas Editoras que cumprirem os requisitos dispostos nos Editais.

Trilhando as regras do mercado de oferta e procura, os LD passaram a seguir um padrão, a adequar-se, ou seja, a uniformizar-se, de modo que as exigências mercadológicas e ideológicas estivessem contempladas em suas páginas. Tomando como exemplo a problemática ambiental, percebe-se que ao homogeneizar as informações ou concepções aceitáveis ideologicamente pelo “status quo” ou que circulam, muitas vezes no senso comum, todos os seus leitores terão acesso às mesmas informações, o que pode gerar um efeito de verdade irrefutável.

Ao analisarmos os discursos elaborados em um gênero discursivo muito particular, qual seja as dissertações em EA, estamos analisando os sentidos que estão sendo postos em circulação nessas dissertações sobre a temática ambiental ou Meio Ambiente. Ao trazer para o seu discurso tais questões, muitas vezes nesses discursos nos provocam e nos levam à reflexão. Uma vez que, a nossa pesquisa se propõe a explorar o diálogo entre a EA e a LP, em relação aos sentidos que são mobilizados acerca do Meio Ambiente ou acerca da temática ambiental; os textos das pesquisas que se voltaram a analisar o LD, são para nós, um terreno fértil de sentidos vários acerca do campo da EA.

Deste modo, nos enunciados a seguir, dialogaremos com as muitas vozes, que se complementam ou se contrapõem a respeito da temática ambiental. Os trechos a seguir nos

oferecem pistas importantes para começarmos a identificar quais os sentidos acerca do Meio Ambiente que estão veiculando nos textos dos LD. Vejamos a ilustração e o discurso elaborado por uma das dissertações analisadas (tr3) a ela relacionado que segue,



Fonte:Português, Leitura e Expressão,5ª série, p.160,1994.

“Esse texto está no conteúdo de conjugação verbal. É necessário enfatizar que o livro apenas trabalha os verbos destacados em negrito no texto que estão flexionados (...). Nesse tipo de texto podemos inferir que a atuação do professor, complementando informações ou contextualizando o fato, seria indispensável. Isso porque o texto não explica o que é o marfim (todas as crianças sabem localizá-lo no elefante?), para que é utilizado (as crianças já viram um objeto fabricado por ele?), porque é tão valorizado (e o que provocou a alta da cotação) e quais seriam os materiais alternativos ao uso do marfim. O tom crítico do texto recai sobre a figura implícita do caçador, mas sem explicar quem é ele, e porque ele utiliza essa prática, que a própria alta da cotação pode incentivar. O caçador é simplesmente o vilão, passível de forte repulsa principalmente porque mata a “mãe” dos elefantinhos. O fato de mostrar os filhotes órfãos parece funcionar como um apelo emocional Às crianças da 5ª série que, afinal, poderiam também se identificar como “filhotes”. O texto, portanto, parece estimular um sentimento de pena, provocado pela oposição entre a maldade e a orfandade, noutro discurso o tom era autoritário, expresso na frase: ‘tome uma posição: não adquira nem aceite nada feito de marfim’. Conjuntamente, esses textos veiculam uma mensagem reducionista, como se o problema da matança de elefantes fosse simplesmente resolvido pelo não uso de marfim por alunos brasileiros” (tr3, 2004, p. 64).

Podemos observar muitos sentidos que chamam a nossa atenção nesse excerto que a dissertação apresenta e que estão diretamente relacionados a valores ideológicos que têm sido

veiculados em diferentes setores da sociedade, como os meios de comunicação em massa, as mídias sociais e setores conservadores da sociedade. Parece-nos muito significativa a escolha da dissertação assinalada ao selecionar esse excerto, ilustração e texto para concretizar o seu discurso.

O trecho selecionado da dissertação aponta para a importância da intervenção do professor para que a atividade proposta pelo LD seja realizada. A atividade exemplificada informa através de dados numéricos a comercialização do marfim e no outro momento, apela para a relação afetiva entre mães e filhos. Alunos do 5º ano, que são o público deste LD, provavelmente se identificarão com o apelo emocional. No entanto, não lhes foi dada a oportunidade de compreender as lógicas implícitas na esfera que espreita e banca a comercialização do marfim. Há então, um silenciamento no texto em relação a aspectos importantes para a compreensão do fato apresentado e comentado pelo LD, silenciamento este que segundo Orlandi (1995) o silêncio é a condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação; lugar que permite à linguagem significar (Orlandi, 1995, p.70).

A fim de focar no apelo emocional do tema, foram escolhidas palavras carregadas de significados e sentidos, como o adjetivo ‘vilão’ que traz em seu significado o desejo de prejudicar alguém, de ser um ser desprovido de nobreza; foi providencialmente colocado para caracterizar o caçador. Quem compra o marfim, por exemplo, nem é mencionado. Logo, o texto vai tecendo nas suas linhas e entrelinhas a figura responsável pela orfandade dos ‘filhotes’ e assim, colocando o seu interlocutor no lugar de um indicador de culpados. Definidos os culpados, o mérito da questão perde importância, já que os responsáveis pela nefasta atitude já foram identificados. Neste silenciamento de reflexões mais objetivas, os alunos continuarão propagando um discurso cansado e repetitivo de culpabilização individual pelas questões ambientais, as quais são amplas e muito mais complexas. Já o verbo transitivo direto ‘estimular’ busca despertar o ânimo do leitor, ou seja, provoca o seu interlocutor a se comprometer afetivamente com uma causa. Neste caso, a causa da matança dos elefantes para comercializar o seu marfim. Logo, o sujeito a ser estimulado não está expresso na oração, no entanto, subentendido, já que sugere aos seus interlocutores que tomem um posicionamento em relação ao comércio do marfim. Voltando à premissa da análise, o texto é indicado aos alunos do 5º ano, ou seja, esses alunos teriam alguma condição/interesse de comprar marfim?

Este caminho que mistura culpa e responsabilização pode gerar um sentimento de vigilância nos interlocutores dos textos cujas pistas discursivas levam para esta produção de sentido. Uma dissertação do *corpus* desta pesquisa identificou a autovigilância materialmente apresentada através de uma atividade:

“construindo o conceito foi extraído do livro do 9º ano (Cereja e Magalhães, 2010, p.60). Trata-se de um anúncio, no qual vemos um segmento de tronco e, no centro da imagem, um par de olhos, acompanhado pelo seguinte enunciado ‘Eu vi os troncos que você serrou’ (tr7, 2013, p. 94).



(26º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 91.)

Fonte: CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 9o ano. 6ª, Ed. reformulada, São Paulo: Atual, 2010, p. 60.

“na parte superior do anúncio lemos ‘eu vi os troncos que você serrou’, ao lermos o anúncio não atribuímos a terceiros o problema ambiental- como orienta a resposta do manual – mas a nós mesmos, os leitores do LD, é o interlocutor que se sente assassino. Dessa forma, a vigilância não é em relação às atitudes alheias, mas em relação às práticas do próprio leitor, no caso do LD, do aluno e do professor, o aluno coloca-se na posição de vigiado e não de ser vigilante. O LD por meio das respostas que norteiam a atividade pedagógica, a escolha do texto feita pelos autores, tende a conduzir o aluno a tal conclusão”. (tr7, 2013, p. 94)

As palavras ‘vigiado’ e ‘vigilante’, são parte de um campo semântico que suscita espreita, atenção. No entanto, ser vigiado é diferente de ser vigilante. Enquanto o primeiro termo é alvo de um olhar atento, ou seja, recebe uma ação verbal, o outro termo produz uma ação verbal, o ato de observar, ficar de sentinela, espreitando algo ou alguém. Logo, os efeitos de sentidos produzidos pelo enunciado destacado podem gerar nos interlocutores dos LD sentimentos diversos, ora de comprometimento com o cuidado com a natureza, ora de temor diante das consequências geradas pela destruição dela.

Os discursos sobre o LD indicam que os sentidos gerados nos seus interlocutores a respeito da natureza variam de acordo com o objetivo do texto apresentado na atividade proposta no LD.

Uma compreensão muito reiterada nas dissertações com as quais dialogamos, e muito presente em discursos outros veiculados por diferentes setores sociais, em uma visão considerada de ingênua e superficial, é a percepção de que o ser humano é o grande ‘culpado’ por toda e qualquer degradação ambiental, que já ocorrera e que pode vir a ocorrer a depender das escolhas que este ser humano fará a partir de agora.

Compreensão essa que responde mais aos sentidos cristalizados, os quais culpabilizam o indivíduo pela degradação do Meio Ambiente, sem levar em consideração o sistema globalizado de busca incessante de responder a uma lógica de produção e de consumo própria de um sistema muito particular de reprodução dos meios sociais e do qual somos mais uma engrenagem. Nas palavras de Furtado (1998), “[...] o crescimento econômico deve ser visto como meio de aumentar o bem-estar da população e de reduzir o grau de miséria que pune parte dela. [...] a fome e a exclusão seriam adequadamente tratados e os efeitos da globalização, explicitamente aferidos.” (Furtado, 1998, p.80-81)

A fim de explicitar esta tentativa de sensibilizar o ser humano a se responsabilizar, diretamente, pela conservação da natureza, a dissertação assinalada como TR7, indica no cartum que reproduzimos a seguir, as diferentes possibilidades de construção de sentidos acerca desta relação entre o homem e a natureza. Relação essa que nem sempre se mostra amistosa nos textos dos LD:



(Mauricio Rett. In: 32º Salão de Piracicaba. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Memorial de Artes Gráficas do Brasil, 2006, p. 44.)

Corpus 6. Fonte: CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 9o ano. 6ª Ed. reformulada, São Paulo: Atual, 2010, p. 252.

“A figura mostra um pomar com apenas uma casa. Nele, um homem está com uma serra elétrica cortando uma árvore, na qual tem um ninho. Do lado oposto,

vemos um trator derrubando a casa, guiado por um pássaro, provavelmente, o dono do ninho que está sendo derrubado pelo homem” (tr7, 2013, p. 95).

Para compreendermos os efeitos de sentido que poderiam ser postos em circulação a partir da veiculação desse, recorremos a Bakhtin (1997), para quem a linguagem é um processo dialógico, não no sentido do dialogismo face a face, mas da dialogização que é interna ao discurso. A dissertação continua sua análise sobre o cartum buscando identificar e inferir os sentidos propostos:

“Muito embora o cartum não contenha nenhuma marcação linguística, verbal, tal imagem nos remete a alguns ditos populares, quais sejam: um dia da caça; o outro, do caçador; quem com ferro fere com ferro será ferido; olho por olho, dente por dente; diz respeito à figurativização desses ditos. A construção da imagem faz com que os referidos provérbios sejam utilizados com vista a ameaçarem o homem para assim ele repense suas atitudes diante da natureza”. (tr7, 2013, p. 96)

Diante do trecho anterior, inferimos que a dissertação em questão procura ressaltar a produção de sentidos por meio de provérbios, os quais são recorrentes na memória discursiva de falantes de uma língua. Esses ditos populares não estão marcados na imagem de forma explícita, no entanto se fazem presentes na produção dos sentidos, já que são retomados pelo interlocutor a fim de gerar um novo efeito de sentido, aquele que possivelmente poderia ter sido a intenção do autor do cartum ou, claramente, aqueles sentidos que são possíveis de serem relacionados a essa ilustração. Percebemos assim, o sentido de culpa do homem, já recorrente, e explorado nas outras dissertações com as quais dialogamos aqui, e ainda, neste cartum em especial, o sentido de vingança da natureza sobre o homem. Um tipo de personificação, na qual o Meio Ambiente cansado de ser ‘maltratado’ pelo ser humano resolve se voltar contra ele. Sentido esse muito facilmente assimilado por todos, ainda mais em tempos de catástrofes ambientais latentes, transmitidas em tempo real. O interlocutor deste cartum, veiculado no LD de LP, naturalmente, compreenderá que a natureza pode ser vingativa, e até com certa razão, diante de toda malfeitoria do homem. Essa possibilidade fica claramente expressa no discurso do TR 7, a saber,

“inferimos, mediante a figurativização, uma relação de vingança do pássaro para com o homem, pois do mesmo jeito que o homem está destruindo o habitat do pássaro, ele, por sua vez, destrói o dele (a casa) – os dois mantêm-se na posição de vilões, contudo, a vilania do pássaro surge como

consequência da ação humana contra ele, [...] gerando um efeito de sentido de que a derrubada das árvores, e conseqüentemente, a destruição do habitat dos pássaros trarão conseqüências futuras para a própria sobrevivência do homem; as ações deste se voltarão contra ele mesmo futuramente, conforme os ditos populares.” (tr7, 2013, p. 97)

Acompanhamos a análise que a dissertação indicada como TR7 propõe, no sentido de que a atividade proposta no LD não disponibiliza pistas verbais para o interlocutor, mas ela recorre à construção de uma imagem que se refere automaticamente, a um sentido já conhecido e que se encontra na memória discursiva do sujeito-leitor. Dessa maneira, podemos observar, assim como o texto da dissertação, a retomada da palavra do outro, neste caso a voz da sabedoria popular, da tradição, que é coletiva, socialmente aceita e repetida e que, conseqüentemente, compõe o imaginário de uma sociedade. Nas palavras de Geraldi (1997), em relações o próprio homem se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim, sucessivamente” (Geraldi, 1997, p.171)

Além disso, a dissertação ainda aponta a necessidade de o interlocutor do LD recorrer à memória discursiva em busca de outros discursos que o ajudem a assimilar o efeito de sentido instaurado pelo cartum:

“o contexto do qual emerge tal discurso alerta para a crise ecológica e a necessidade de uma mudança de atitudes para o bem da humanidade, discursos legitimados e circulares, responsáveis por naturalizarem o sentido de que o homem é o culpado; e não o sistema capitalista, pelas práticas sociais que destroem o meio ambiente.” (tr7, 2013, p. 97)

O cartum é um gênero textual que pressupõe uma crítica, a partir de uma temática universal (neste caso a conscientização voltada para a questão ambiental), nota-se que essa crítica é destinada ao ser humano e não ao Estado, e segundo a dissertação, não há qualquer orientação na atividade do LD que proporcione ao aluno uma associação da materialidade discursiva a fim de que ele possa construir outros processos de significação além dos propostos pelo *cartum*.

Diante da análise dessa dissertação (TR7) acerca dos sentidos que o cartum no LD pode produzir, pensamos ser pertinente acompanhar Reigota (2017) e não relativizar a destruição causada por práticas sociais contra a natureza, visto que, “os impactos ambientais que provocamos com nosso estilo de vida são diferentes e diferenciados e precisam ser enfatizados

e não camuflados na afirmativa simplificadora de que o homem destrói o Meio Ambiente” (Reigota, 2017, p. 34).

Dito isso, dialogando com a dissertação em destaque, acreditamos que mesmo que os discursos ambientais trazidos nos LD tenham alguma ideia de sustentabilidade, ou seja, expressem uma relação consciente entre o homem, que vive em sociedade e a natureza, é o sistema econômico que leva ao desequilíbrio do Meio Ambiente, no entanto, esta culpa é transferida para o homem. Ao passo que esse homem age em conformidade com os padrões ideológicos norteadores da estrutura social da qual faz parte. Enquanto o LD, por conduzir as atividades educacionais dentro de uma instituição, pode perpetuar o sentimento de ‘culpabilidade’ humana e, com isso, ao “culpar o homem genérico” desvia-se a atenção dos estudantes das lógicas de um sistema de produção e de consumo e dos verdadeiros responsáveis pelos processos de degradação ambiental, evitando uma perspectiva mais crítica frente, no caso de nossa sociedade, do sistema de produção capitalista.

Ainda explorando os enunciados que compõem o TR7, novamente somos chamados a notar como o anúncio publicitário escolhido para tratar do tema da poluição, mira o seu interlocutor, que neste caso, é o leitor do LD. Vejamos a ilustração veiculada no LD analisado por essa dissertação e o discurso construído no trecho dessa:



(* os gases emitidos pelos escapamentos dos automóveis são uma das principais causas do aquecimento global. Se 2,3 milhões de carros do Estado do Rio Grande do Sul reduzissem os seus deslocamentos em apenas um quilômetro por dia, depois de um mês. Teriam deixado de emitir um volume de gases de efeito estufa correspondente ao que 45 campos de futebol, cobertos de árvores crescendo, absorveriam em 37 anos. Para construir um lugar melhor, o primeiro gesto está em suas mãos) Fonte: CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 9o ano. 6a Ed.reformulada, São Paulo: Atual, 2010, p. 171

“Em **não deixe o escapamento do seu carro aquecer ainda mais o Planeta**, na parte inferior do anúncio, em letras igualmente garrafais, mas em fonte menor, entendemos que a finalidade do texto é fazer com que o interlocutor repense o uso recorrente do automóvel particular e opte, quando possível, por transportes alternativos, que não poluam ou que poluam menos o meio ambiente (diminuindo a emissão de gases poluentes). Devido à falta de legibilidade do referido enunciado, o segundo sentido possivelmente não é construído pelo interlocutor. [...] E, apesar da singularidade do pronome ‘seu’, essa publicidade é dirigida a todos os proprietários/usuários de automóveis, principalmente os que apresentam problemas no escapamento. [...] os locutores passam a ser os autores do LD, os interlocutores, os estudantes de LP, consequentemente, recorre-se à conscientização ecológica desses estudantes (nem sempre possuidores de carros, muito menos proprietários deles), a fim de persuadi-los para não assumirem a posição de degradadores ambientais” (tr7, 2013, p. 100)

Pensamos ser pertinente acentuar que o anúncio em questão apresenta evidências discursivas muito fortes: os pronomes possessivos presentes nas frases dos enunciados que acompanham a atividade, que tem o anúncio como foco:

“não deixe o escapamento do seu carro aquecer ainda mais o Planeta/ para construir um mundo melhor, o primeiro passo está em suas mãos/ seu consumo transforma o mundo.” (tr 7, 2013, p. 102)

Os pronomes possessivos indicam a relação de posse entre as pessoas do discurso e as coisas possuídas, ou seja, o anúncio, ao ser transportado para o LD de LP, aponta para o seu interlocutor, alunos do 9º ano, a responsabilização pelo uso inadequado de ‘seus’ automóveis, os quais poluem o ar com ‘seus’ gases tóxicos. Os alunos assim, representam os homens, sobre os quais recai toda a responsabilidade pela degradação ambiental e o LD reafirma este discurso. Esta afirmação é respaldada pelos possessivos ‘seu’, ‘sua’, os quais, mesmo sendo de terceira pessoa de acordo com a gramática normativa, funcionam na língua como sendo de segunda pessoa; logo, estas pistas discursivas direcionam o sentido da produção textual: acusando diretamente os leitores (os proprietários de carro ou os alunos?) do anúncio pelos danos relativos à natureza. Entretanto, a atividade não apresenta nenhuma proposta ou abre a possibilidade para uma reflexão acerca da necessidade, da produção ou da compra dos automóveis. Em outras palavras, abdicar dessas reflexões, evitaria abordar o cerne da questão: o modelo de desenvolvimento de uma sociedade capitalista.

Na medida em que os discursos veiculados pelos LD não suscitam, em suas atividades, reflexões sobre outros possíveis sentidos que poderiam ser explorados, além daqueles por ele instaurados, o LD silencia questões possíveis de serem discutidas sobre o modelo de desenvolvimento do qual somos sobreviventes; bloqueia o desenvolvimento da criticidade do seu interlocutor, na mesma proporção, a produção de novos sentidos que associem o efeito discursivo à ideologia que os rege; corrobora os padrões ideológicos do sistema atual, assim como as relações de poder no espaço escolar.

Tensionado ainda mais esta arena discursiva da qual a nossa dissertação faz parte, as pesquisas analisadas apresentam outras questões instigantes a respeito do diálogo entre a LP e a temática ambiental nos enunciados dos LD de LP. A análise das dissertações nos permite apontar para o que poderia ser compreendido como ser uma frustração por parte dos textos das pesquisas uma vez que parece ficar explícita nos seus discursos uma quebra de expectativa, uma vez que, segundo os textos das dissertações, a temática ambiental é tratada nos LD a título de curiosidade ou passatempo, sem nenhuma pretensão de reflexão ou discussão, em outras palavras, as atividades se esvaziam de sentido ao longo dos capítulos dos LD:

“constatou-se em nossa pesquisa que os textos que se referem ao meio ambiente têm um caráter de ‘curiosidade’ ou ‘ilustração’, caracterizando cada capítulo como uma bricolage de vários gêneros” (tr3, 2004, p. 64).

Dialogando com esse enunciado proposto na dissertação referida, esse parece ser um bom exemplo de como essa dissertação percebe a questão ambiental apresentada no LD de LP. Assim, o substantivo feminino ‘curiosidade’ expressa um desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar algo novo, original ou desconhecido, que no caso do enunciado destacado, é a temática ambiental. É muito interessante sentir curiosidade, entretanto manter a atenção é um pouco mais trabalhoso, se estamos falando de atividade escolar. A partir do momento em que a proposta do texto com conteúdo ambiental veiculado nos LD tem como único objetivo despertar a curiosidade dos alunos, este conteúdo por ser descomprometido, ou seja, estanque, sem que essa tal curiosidade se transforme em um desejo de saber mais. Segundo o mesmo trabalho, outra forma de se apresentar o conteúdo ambiental é através de ilustrações, que é sabido que são imagens seguidas ou não de textos cujo objetivo é demonstrar, auxiliar o entendimento de algo. Queremos ressaltar que a inquietação não está na escolha do gênero, mas sim na falta de continuidade de possíveis reflexões que essa ilustração poderia suscitar ou na ausência de

reflexões a partir do conteúdo veiculado pelo gênero. Vemos que este mesmo trabalho exemplifica a ausência de comprometimento com a temática ambiental, através de outros gêneros textuais,

“o LD de LP em nossa pesquisa, os textos como reportagens, poesias são os gêneros literários de maior incidência para abordar os temas ambientais nas atividades na classe ou extraclasse relacionados a seu conteúdo. Constatou-se ainda que o teor crítico de algumas destas reportagens se dilui no capítulo, na medida em que não há atividades relacionadas no próprio livro, ficando a cargo do professor complementar ou não o conteúdo das reportagens” (tr3,2004, p.66)

E ainda,

“não há no LD instruções ou mesmo análises para os alunos trabalharem. Por exemplo, a importância da preservação da fauna brasileira, ou o trabalho de conscientização dos mesmos em relação ao respeito que se deve ter para com os animais, pela ameaça de extinção dos mesmos.” (tr3,2004, p.65)

Com a maior veiculação de questões relacionadas com a temática ambiental na sociedade como um todo, no currículo escolar ela também não poderia estar ausente e, por isso, cremos ser relevante reconhecer o que de fato está e o que não está presente. A pertinência está, para além de conhecer se a questão ambiental está ou não presente, em reconhecer os possíveis sentidos que estão sendo postos em circulação a partir das práticas educativas que se voltam ao ambiente. Os textos das dissertações analisadas por esta dissertação, nos apontam que existem lacunas nos LD no que se refere à abordagem mais crítica da temática ambiental, ou seja, uma abordagem que proporcionasse aos interlocutores destes LD a produção de novos sentidos acerca desta complexa questão, a ambiental:

“no LD de português o que se destaca é a utilização de muitos textos literários como fundamento ao desenvolvimento do conteúdo ambiental. Os temas partem desta natureza de texto com frequência, porém em muitos casos, os temas transversais, em especial as questões ambientais, não são contextualizados com a realidade concreta, sendo utilizados apenas em caráter ilustrativo.” (tr4, 2008, p. 88)

O trabalho acima destacado, TR4, apresenta uma reflexão de extrema relevância em consonância com os outros dois trabalhos, TR3 e TR7, no que diz respeito à abordagem da

temática ambiental nos LD de LP. Segundo essas dissertações, esta abordagem é feita com menor profundidade do que se espera, já que a temática ambiental é complexa e controversa.

Este trabalho, o TR4, chama a nossa atenção quando observa que há a utilização de muitos textos literários como meio, suporte para se tratar do conteúdo ambiental. Considerando as autoras Coelho e Santana (1996), texto literário é aquele “cuja matéria ou linguagem (narrativa ou poética) resulta da invenção, da transfiguração da realidade em matéria verbal – matéria que tem valor em si mesma e busca interagir com as emoções (prazer, alegria, medo, curiosidade, tristeza, etc) de seu leitor” (Coelho e Santana, 1996, p.62). Diante disto, a escolha de se tratar o conteúdo ambiental nos LD por meio de textos literários é muito interessante, já que a literatura, como forma de arte, pode chegar mais perto do seu interlocutor quando essa é bem conduzida, bem feita, bem explorada em seus sentidos e significados explícitos e implícitos. E, então, voltamos à mesma inquietação, nossa e dos trabalhos, quais atividades são propostas depois do texto literário? Quais os sentidos que podem ser produzidos pelos estudantes diante de uma leitura literária que aborda a temática ambiental?

Dentre alguns aspectos mais específicos relacionados com a temática ambiental, podemos notar que as teses e dissertações de Educação Ambiental que se voltam para os LD de LP chamam a atenção para considerações que podem ser encontrados nos LD acerca de uma questão mais ampla, qual seja, a relação sociedade e natureza e que são trabalhados nos LD de LP. Esta relação está, segundo as pesquisas estudadas, muito presente no conteúdo ambiental veiculado pelos LD. Não é de hoje que a natureza tem sido alvo de profundas transformações provocadas por atividades antrópicas.

No Brasil, especificamente, esta perspectiva utilitarista da natureza se instaurou a partir, segundo os discursos escolares, do ‘descobrimento’ como bem revela a carta do escrivão Caminha. O TR7, manifesta a sua percepção acerca deste discurso sobre a Terra encontrada pelos nossos colonizadores:

“diante do achado, Pero Vaz de Caminha, capitão-mor da expedição, viu-se no dever de informar ao Rei de Portugal, D. Manuel, o que haviam encontrado. Com esse intuito, ele escreveu uma carta descrevendo, minuciosamente, tudo o que havia na nova terra, batizada de Terra de Santa Cruz. Registrou-se, na referida carta, os hábitos indígenas – já que os índios já habitavam a terra quando fora descoberta – , tais como: a vestimenta, seus ornamentos, a amistosidade com que foram recebidos, a ingenuidade dos índios diante da completa nudez, sem qualquer pudor, também foram descritas, com riquezas de detalhe, as belezas naturais da terra recém-descoberta, isto é, a natureza; a fauna e a flora, a possibilidade de se encontrarem reservas minerais, e as cores

que tão bem se distribuem, embelezando ainda mais o ambiente”.(tr7, 2013, p. 35)

A dissertação citada, TR7, reafirma em outro excerto a referência às belezas naturais do Brasil o que, segundo ela, reitera a percepção por parte dos brasileiros e do mundo, de um país bonito por natureza,

“em qualquer parte do mundo, o Brasil é conhecido pelas suas belas e extensas praias, grandes arvoredos, montanhas – como o Rio de Janeiro, o cartão postal do país –, pela sua diversidade animal e vegetal. [...] nesse sentido, homem e natureza se fundem em um único símbolo que demarca a beleza, a fartura natural e a exuberância de um país tropical chamado Brasil.” (tr7, 2013, p. 36)

Nesse sentido, ser humano e natureza se fundem em um único símbolo que demarca a beleza, a fartura natural e a exuberância de um país tropical chamado Brasil. É exatamente sob essa perspectiva que o rico patrimônio natural torna-se uma atração a mais, e se firma como a principal estratégia para o crescimento da economia no país. A percepção do seu potencial econômico, faz da riqueza natural uma das moedas do mercado financeiro, e, por isso, a recorrência ao Meio Ambiente passa a ser cada vez mais predatória e frequente, atendendo às demandas de um modelo de exploração da natureza pelos setores econômicos. É facilmente observada a utilização da natureza como uma geradora de riquezas, visão essa intensificada por uma nova conformação política: a globalização. Assim como é recorrente a idealização da natureza, como um lugar puro, harmônico, benevolente, tais sentidos podem, também, ser apreendidos através dos enunciados que permeiam toda a sociedade e, sendo assim, também nos LD de LP. Entedemos que essa compreensão da natureza sob a ótica do inalcançável é tão ingênua quanto a ideia de que os bens naturais são infinitos e renováveis.

Pudemos observar nas três dissertações que problematizaram o LD que, quando as dissertações analisam nos LD, questões que se voltam para a relação ser humano-natureza, o homem é visto e admitido como o agente das transformações (boas ou ruins) e o responsável pela manutenção da qualidade e sustentabilidade da vida no planeta, deixando de ser um mero expectador. Na mesma medida em que o homem é considerado o responsável por toda a degradação do Meio Ambiente:

“O homem, é representado como um ser que destrói o equilíbrio natural, levando outros seres à destruição. As ações benéficas atribuídas ao homem são projetadas como hipóteses para o futuro, isto é, o homem pode se redimir de seu passado

predatório se reflorestar, se reciclar, se parar de caçar. Essas ações, no entanto, aparecem de forma imperativa, sem que se indique qual seria o fator que desencadearia essa mudança de comportamento.” (tr3, 2004, p. 119)

Atentemo-nos para a força do verbo ‘destruir’, utilizado no trecho acima como o norteador de toda a informação do enunciado. “O homem é um ser que destrói o equilíbrio natural”, ou seja, é quem causa a perda, pode arruinar, devastar, estragar o equilíbrio natural. Diante de uma afirmação categórica com essa, o que sobra ao homem ao não ser vestir-se de culpa e responsabilização? E para tal, como sugere o próprio enunciado, há modo de remissão, desde que este ‘destruidor’ mude seu comportamento individual, ou seja, pare de devastar a natureza para que no futuro ele tenha alguma chance de sobreviver.

Uma questão que também está posta aqui é que se faz referência ao “homem”, sem especificar ou indicar de forma mais clara, a “qual homem o texto se refere”. Há vários textos que fazem crítica a essa nomeação generalizada de “homem” como se todo o ser humano fosse igualmente responsável pelas transformações na natureza.

A dissertação ainda destaca neste trecho o modo imperativo com que as mudanças de comportamento esperadas pelos homens são tratadas, há, intencionalmente, mesmo que nas entrelinhas, um apelo para que o ser humano se coloque na posição de culpado arrependido, ou seja, disposto a ‘pagar’ o preço das suas erráticas ações.

Na seara desta mesma relação entre o ser humano e a natureza, outra percepção é representada numa relação mais romantizada, na qual a natureza é o lugar da paz, da harmonia e a espécie humana, como um ser de fora da natureza, pode refugiar-se nela e enfim, encontrar o seu equilíbrio:

“um exemplo ilustrativo dessa relação é o trecho P3 – Monólogo com o mar-, em que o homem admira tanto o mar que quer se misturar um dia às suas águas: ‘Mar, o que eu queria te dizer é que pertencço a uma espécie aborrecida que não escolhi. Posso um dia optar pelas tuas águas?’ Aqui é enfatizada a separação do ser humano e da natureza, numa relação não dialética, mas romantizada” (tr4, 2008, p. 88)

O sentimento deste ‘homem’ é bem caracterizado neste excerto, como uma ‘espécie aborrecida’, ou seja, insípida, maçante, chata, entediante, enjoada; uma espécie apartada do Meio Ambiente, cabendo à espécie humana apenas a admiração, o encantamento. Enquanto no excerto do TR3 o ‘homem’ é visto como o espoliador da natureza, o ‘mau’ da história, neste

TR4, este ‘homem’ é um apaixonado pela beleza inalcançável e perfeita da natureza. Já o TR7 apresenta esta relação entre o ser humano e o Meio Ambiente balizada pelo sistema capitalista:

“se a natureza, desde o começo dos tempos, é colocada com farta, inesgotável, destinada ao usufruto do homem, e essa ótica que continuará sendo perpetuada e imposta aos cristãos por meio da religião. Por conseguinte, podemos afirmar que a discursividade religiosa ratifica as atitudes do sistema capitalista em relação à natureza, perpetuando um modo de ser dominante: o homem sobre todos os animais e todas as espécies.” (tr7, 2013, p. 33)

Parece-nos inevitável notarmos os adjetivos deste enunciado, os quais conferem a tônica da relação homem e natureza. Os adjetivos ‘farta’ e ‘inesgotável’ conduzem um jogo de sentidos e significados instigante, enquanto o primeiro carrega os significados: rica, completa, repleta; o segundo indica algo infinito e interminável. A natureza então, é segundo esta concepção, perpétua, abundante, e pode ser consumida, aliás, dominada pelo ser humano. Esse mesmo que subjuga a natureza para que dela se retire tudo o que se pode, já que ela é inesgotável em recursos. Observemos como a escolha das palavras destacadas está muito presente nos discursos de anúncios publicitários diversos, cujo objetivo é persuadir, ou seja, convencer seu público-alvo a ‘comprar’ a sua ideia.

Podemos notar que os enunciados trazidos pelas dissertações apresentam concepções diferentes da relação ser humano e natureza no modo, mas não no mérito, já que nos enunciados referidos há uma separação, uma dicotomização entre o ser humano e a natureza. Seja porque este é um espoliador e esta uma vítima, ou porque esta é perfeita e este indigno, ou porque este é o dominador e esta a dominada. Ao mesmo tempo em que o ser humano, este ser imperfeito, se mostra como um grande admirador da perfeição e harmonia da natureza na qual tudo se traduz em maravilhas. Em todas as possibilidades, não nos parece haver um ponto de encontro amistoso entre este e esta, mas sim uma constante valoração de quem é mais imprescindível, o que, já sabemos, é algo absolutamente insalubre para ambos os envolvidos.

A relação ser humano -meio ambiente pode ser considerada central em todo o conteúdo que se propõe a tratar da temática ambiental, como pudemos observar nos trechos anteriores das dissertações aos quais fizemos referência. Isto dito, buscaremos, por meio de mais outros trechos das dissertações analisadas, dialogar com os sentidos que estão circulando entre elas acerca desta relação. O TR7, analisa amostras dos LD de LP do 8º e 9º anos e a partir delas

objetiva discutir de que forma a historicidade controla as produções discursivas do aluno, interferindo na constituição do seu discurso sobre o meio ambiente:

“focamos especificamente na figura do índio, uma vez que é considerado parte integrante da natureza. [...] para a análise, buscamos uma charge, alocada no capítulo intitulado ‘humor’. Trata-se de uma charge; não há presença de elementos verbais, apenas visuais, os quais direcionam a produção de sentido” (tr7, 2013, p. 43)



CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 8º ano. 6ª Ed. reformulada, São Paulo: Atual, 2010, p. 58.

“iniciamos a discussão a partir da leitura da charge acima. A primeira imagem retrata um índio com vestimentas e armas características do povo indígena; faz alusão ao índio com seus hábitos mais primitivos (cocar, rosto pintado, tanga cobrindo apenas a genitália, pés descalços, lança na mão, seu instrumento de caça). Em seu entorno, há uma vasta natureza, figurativizando ‘o início’ dos tempos, o homem em seu ‘estado natural’. Remete-se também ao discurso ecológico, segundo o qual a natureza deve ser intocada, constituindo-se um mito, o qual, expressa uma versão radical da ‘sustentação’ do meio ambiente.” (tr7,2013, p.46)

Nesta amostra, a dissertação já aponta para o entendimento da relação homem-natureza, entendendo este que destaca a expressão ‘estado natural’ a fim de caracterizar o que a figura do indígena representa. Ao compreendermos natural como algo próprio, normal, corriqueiro; entendemos que o homem para manter uma relação amistosa com a natureza precisa buscar o seu ‘estado natural’, e o melhor exemplo de ser humano em seu ‘estado natural’ são os indígenas, já que, no imaginário das sociedades, este povo não se apartou da natureza, antes, convive de maneira harmoniosa com ela. Logo, a figura do indígena no cartum, no primeiro quadro,

representa o ‘estado natural’ da figura humana, a partir do qual há uma comunhão perfeita entre o ser humano e o Meio Ambiente.

Não podemos dissociar as análises dos enunciados dos LD de LP da construção há muitos séculos cristalizada a respeito dos indígenas brasileiros, no que tange a sua cultura, a sua língua, as suas crenças, ao seu modo de viver.

As autoras Cassiani, Giraldi e Nunes (2021), em seu artigo: “Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de Bem-Viver como uma pedagogia decolonial” discorrem acerca da colonização brasileira e os sentidos vindouros desta época que até os tempos modernos ainda são repetidos, inclusive nos enunciados dos LD de LP,

Desde o início, o processo de colonização no Brasil envolveu tortura, dominação e exploração, promovidas pelos colonizadores sobre os povos nativos. A visão eurocentrada de que o colonizador europeu era civilizado, enquanto os povos nativos eram ‘selvagens’, construiu um imaginário de inferiorização e hierarquização das diferentes etnias, o que desencadeou processos que são visíveis atualmente na agenda da modernidade. Dentre esses processos podemos citar como consequências os conceitos desenvolvidos pelos estudos sobre Modernidade / Colonialidade. Os autores que têm se debruçado sobre esses estudos, argumentam sobre quatro eixos que a (de) colonialidade perpassa: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmológica. (Cassiani, Giraldi, Nunes, 2021, p. 202).

E ainda,

A colonialidade de poder, fundamentada por Quijano (1992), refere-se à relação entre formas de exploração e dominação, fragmentação por raças, entre inferior e superior, desenvolvido e subdesenvolvido, povos civilizados e bárbaros, vinculados ao processo de colonização das Américas. Segundo Quijano (2000) , o conceito de raça foi um modo de atribuir legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista, como o uso do trabalho escravo, visto que esses povos eram tidos como inferiores e ‘sem alma’, levando ao processo de catequização e ‘civilização’ dos povos tradicionais. Os colonizadores não só tinham em mãos o poder econômico global, como também o poder de legitimar conhecimentos, desumanizar, matar, escravizar, além de violentar psicologicamente os povos tradicionais. (Cassiani, Giraldi, Nunes, 2021, p. 202).

Assim, a consolidação dessas ideias foi permeada por um discurso religioso de que os povos originários eram menos humanos, não tinham um deus, não tinham alma e precisavam ser salvos. Porém, nessa ‘salvação’, foram escravizados, mortos e estuprados, sofrendo

genocídios (Grosfogel, 2016, s/p). Desde o século XVIII, alguns filósofos e naturalistas, como Emanuel Kant e Carlos Lineu contribuíram para a ideia de “[...] uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2009, p.75, grifos do autor).

E a dissertação continua suas análises da charge:

“na segunda figura, percebemos algumas modificações associadas ao índio: já não usa o cocar, nem apresenta rosto pintado, veste shorts; a lança é substituída pelo facão e pela enxada. Essa mudança aproxima o índio do trabalhador rural, num gesto de ressignificação desse povo, de associação do índio e esse trabalhador. Além disso, observamos a redução da paisagem vegetal, que se encontra afastada da figura do índio exprimindo a chegada do ‘progresso’. (tr7, 2013, p. 46)

O destaque que a dissertação faz nesta análise nos leva à percepção de que quanto mais elementos naturais circundando o homem mais ‘ser natural’ ele é, ou seja, mais pertencente à natureza. A dissertação aponta outros sentidos muito relevantes neste trecho, a ‘transformação’ do indígena em homem branco passa pelo homem da zona rural, já que esse parece ter um contato mais corriqueiro e até íntimo com a natureza. E também contrapõe a figura do indígena e o progresso, de modo que os dois são antagônicos, para haver um há que se acabar com o outro. Vejamos,

“no terceiro quadrinho, somos levados a entender o abandono total dos hábitos indígenas, uma vez que ele está inserido em um ambiente urbano, sem qualquer vegetação em volta. No lugar das florestas exuberantes, há, provavelmente, um bar, no qual ele está jogando bilhar, com cigarro nos dedos, calçando chinelos e vestido com a blusa do Brasil, esclarecendo que esse índio faz parte do contexto brasileiro. Esse contexto, por sua vez, aproxima o índio dos vícios de uma nação, ao mesmo tempo em que figurativiza ‘o modo de ser do brasileiro’; sem preocupação, um povo que gosta de festa, ‘de suor, de cerveja’. Há uma relação do progresso e de um modelo capitalista de ser: o consumo, o vício, ao mesmo tempo em que há um apagamento desse povo indígena. Esse apagamento reitera a imagem da existência do índio em um passado remoto.” (tr7, 2013, p. 46)

Novamente, a dissertação aponta para a concepção já cristalizada de que para que o ser humano tenha uma boa relação com a natureza, ele precisa ser rodeado por ela. Ao transportar o indígena para a vida urbana, esse abdica da sua vida ‘natural’ e se entranha nos hábitos ditos

urbanos, quais sejam: vícios, consumo, comemorações e descomprometimento com o Meio Ambiente. Ou seja, já parece estar posto que o ser humano está muito mais longe de ser ‘um ser natural’ na medida em que desde o progresso, este se firmou no território urbano com todas as suas peculiaridades. E ao final dos comentários sobre essa charge, o TR7, faz algumas outras considerações:

“já no último quadrinho, notamos um índio executivo, falando ao celular, trajando paletó e gravata, uma pasta na mão. Ao fundo, vários prédios, um monte de areia que faz referência à construção civil. A segunda e a terceira figuram dialogam entre si, estabelecendo duas versões desse povo: ou ele se tornou despojado, sem compromissos, viciados em jogo, ou faz parte de um universo de poucos brasileiros: o ser executivo, figura importante no contexto do ‘progresso’ dessa nação. Há, portanto, a reiteração do fim da ‘natureza’, fim do índio, em nome de um progresso. Este, por sua vez, é simbolizado pela destruição da natureza, construção de ‘uma selva’ de pedra. Um discurso circular acerca da manutenção do meio ambiente” (tr7, 2013, p. 46).

Neste trecho, a dissertação nos chama a atenção para sentidos circulantes acerca do homem, na natureza, do progresso e, especialmente, da relação entre eles. A análise identifica pistas na charge que levam a diversas e diferentes produções de sentidos. Dentre elas, destacamos a que nos parece mais latente, que é o afastamento do ser humano, representado pelo indígena, da natureza para enfim, alcançar o progresso. Entendendo ‘progresso’ como crescimento, desenvolvimento, avanço. Logo, inferimos que há um discurso circulante que afirma que o progresso não pode estar atrelado ao cuidado, ao contato mais próximo com a natureza. Vejamos, se até os povos indígenas ao se apropriarem dos hábitos e cultura do ‘homem branco’ deixam a natureza de lado, já que ela representa um ‘retrocesso’.

Nesta referida e comentada relação ser humano e natureza, a dissertação em destaque, reitera o sentimento de culpa que se faz recair sobre os seres humanos, na medida em que para obter o tão desejado progresso, os avanços, o desenvolvimento, estes degradaram, descuidaram, se afastaram da natureza. E a figura do indígena, de forma análoga, faz este movimento de afastamento da sua forma ‘natural’ de ser para se ‘encaixar’ numa sociedade em que o desenvolvimento requer um despojamento de seu ‘ser natural’ para um ‘ser artificial’. O trecho que segue aponta para perspectivas como essas:

“no LD, entretanto, consta apenas uma questão relacionada ao texto apresentado: ‘o que a charge do Glauco ironiza? Esta é acompanhada pela seguinte resposta: *ironiza as transformações do índio brasileiro, que aos poucos vai se convertendo ao homem urbano contemporâneo, o que fica*

evidente pela substituição das roupas e dos instrumentos que ele tem na mão (Cereja & Magalhães, 2010, p.60). Ao compararmos a resposta sugerida pelo LD, com a figura apresentada, constatamos a incidência do apagamento de outros sentidos, os quais são necessários para que possamos proceder à compreensão do discurso veiculado pela referida charge” (tr7, 2013, p. 47).

Entendemos que este trecho anterior, reafirma a ideia de que a relação ser humano e Meio Ambiente é atravessada por sentidos impetrados por discursos que circulam e que reafirmam ‘verdades’, como a oposição entre vida urbana e vida natural, desenvolvimento e cuidado com o Meio Ambiente, cultura nativa e cultura importada. Ao apontarmos a oração ‘o índio [...] convertendo ao homem urbano contemporâneo’ podemos perceber o potencial semântico do verbo ‘convertendo’ qual seja: modificar, tornar, mudar, transfigurar, transformar; ou seja, quando o LD afirma que o ‘índio’ se converteu ao ‘homem urbano’ está subentendido que houve uma mudança radical, mais uma vez, um despojamento do que é ser um indígena para se tornar um ‘homem urbano’, caracterizada pela troca de vestimenta, de instrumentos de trabalho e até de hábitos culturais. Como bem salienta a dissertação no trecho, outros sentidos acerca desta ‘transformação’ são apagados, e para o interlocutor do LD pode ficar apenas, a impressão de superioridade do ‘homem urbano’ sobre o ‘homem indígena’, à medida que um se tornou mais parecido com o outro a fim de se aproximar do ‘progresso’, que por sua vez, só pode existir em território dominado pela ‘civilização’.

A fim de deixar ainda mais robusta esta percepção que a dissertação refrata sobre a relação ser humano e natureza, outro trecho do LD em análise pela dissertação, TR7, utiliza-se novamente, da figura do indígena brasileiro, apontando os sentidos construídos através da leitura da tira e daqueles que são silenciados:

“atividade de leitura intitulada Divirta-se (livro do 9º ano, p. 114). Não há questões relacionadas a ela, nenhuma reflexão que busque trabalhar os sentidos produzidos pela/ na tira. Sendo assim, podemos, inicialmente, entender que as interpretações ficam a cargo do aluno, contudo, veremos que, mesmo sem nenhum comando interrogativo, a materialidade discursiva por si só direciona a interpretação do aluno quanto à imagem do índio na sociedade moderna, haja vista a seção em que está sendo exposta” (tr7, 2013, p. 48).



Fonte: CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 9o ano. 6a Ed. reformulada, São Paulo: Atual, 2010, p.114.

“Participam da tira três jovens. Em função dos seus trajes e de algumas pistas discursivas como ‘minas’, ‘caras’, podemos deduzir que tais jovens representam o adolescente moderno, aquele que faz parte da ‘era globalizada’. Um deles se dispõe a dar aulas de sedução, ‘ensina’, portanto, aos amigos como conquistar uma garota. Desta forma, Stevan fala que as garotas, atualmente, ‘não gostam de caras bonitinhos, alinhados, limpinhos’, mas daquele cara que tem um ar, um jeito mais selvagem. Depois de ouvirem tais conselhos, os dois amigos vão até um bar, vestidos de índio (trajam sunga, cocar e um deles segura uma lança- instrumento de caça do povo indígena) e se direcionam a uma moça que está sentada, então um dos rapazes diz: ‘ai, mina? Tá sozinha?’[...] a partir da tira, percebemos um contexto depreciativo em relação à imagem do indígena identificado como um ser selvagem, desprovido de qualquer gesto civilizatório” (tr7, 2013, p. 49).

Nossa análise busca nas palavras utilizadas seus sentidos e sua intencionalidade. Pistas discursivas que nos levam a inferir quais os sentidos que estão sendo construídos nos enunciados. Atentemo-nos aos adjetivos: ‘globalizada’, ‘selvagem’, que parecem estar no enunciado, em situações opostas, excludentes. Enquanto que ‘era globalizada’ é uma era integrada, inteirada, complementada, preenchida, integralizada; ‘jeito selvagem’ é um jeito arisco, bravio, indomável, indomesticado, indócil, ou seja, estão em campos semânticos diferentes, aparentemente, não apresentam um ponto em comum. Entretanto, a ponte que interliga estes adjetivos, é o ser humano, no caso da tira, o adolescente. Já que para fazer parte da ‘era globalizada’ ser o que ele é, não parece ser o bastante, logo, é preciso adequar seu comportamento a fim de responder ao que se espera dele. Ao compreender a expressão ‘jeito selvagem’ como análoga ao modo de vida dos povos originários, o adolescente replica os discursos propagados no Brasil há épocas remotas, desde a colonização. Momento em que os povos nativos do Brasil foram tratados, vistos e retratados como um povo que habita a selva, sem modos e com crenças profanas, ou seja, um selvagem. Então, voltando à questão da relação ser humano e Meio Ambiente, as pistas deixadas pela dissertação, nos levam a inferir que para haver uma relação mais intimista entre o ser humano e a natureza este precisa, envolver, deixando de ter hábitos considerados civilizados, e tornar-se um selvagem, assim como os indígenas. Entendemos, assim, que há uma construção de imagens no processo de elaboração da tira que remonta ao discurso do ‘descobrimento do Brasil’, o qual afirma a superioridade dos portugueses/ brancos em relação aos indígenas que habitavam e cultivavam a terra ‘descoberta’.

Isto posto, inferimos que a relação entre o ser humano e a natureza é permeada de discursos cristalizados, sentidos acabados, os quais vão se deslocando por gerações e se tornando legítimos devido a reincidência destes.

As dissertações que perfazem o *corpus* desta, alertam e apontam para esta questão em seus enunciados. A partir do momento em que o ser humano não se acredita como parte da natureza, mas dominador dela, ele se afasta, e isto causa um tensionamento na relação, já que numa situação de dominação há o lado do dominador e o lado do dominado, ou seja, não há um equilíbrio na relação. Ou em uma outra situação em que o ser humano é colocado como o grande vilão da relação entre ele e a natureza, há um outro tipo de tensionamento, já que o mal feitor é revestido de culpa e nem sempre este é um sentimento que impulsiona a agir, muitas vezes a culpa é tão avassaladora que impede, paralisa.

O que de bom ainda pode ser feito diante de tanto de ruim que já fora feito? Interessa a quais agentes culpabilizar, individualmente, o ser humano por toda a catástrofe ambiental na qual estamos imersos? Ao sistema de desenvolvimento capitalista sobre o qual sobrevivemos, recai alguma responsabilização pelo extremo climático, o qual nos assusta e nos convoca a, no mínimo, repensar?

Assim, é importante apontarmos que a aceleração na produção de bens não implicou na distribuição igualitária da riqueza produzida, isto é, a disseminação da riqueza não ocorreu na mesma proporção de sua produção. Em contrapartida, é possível observar na sociedade brasileira e mundial um acúmulo de capital acentuada nas mãos de uma elite dominante, o que acirra sobremaneira as desigualdades sociais. No que diz respeito ao processo de concentração de capital, vale ressaltar que tal dinâmica só pode se efetuar mediante a expropriação dos trabalhadores e sua separação das condições sociais de produção.

Ainda que o capitalismo não possa ser reduzido ao contexto de expropriações “o predomínio do capital no plano mundial tende a exigir e impulsionar constantes expropriações” (Fontes, 2010, p. 44). Entretanto, essas constituem um processo permanente na lógica de reprodução capitalista que, no entanto, não se limita a sua forma originária de expropriação sobre os trabalhadores. Nesse sentido, as antigas formas de expropriação, conjugadas às novas modalidades surgidas no bojo do capitalismo contemporâneo, avançam ferozmente sobre a natureza na busca pela produção de valor, “resultando numa mercantilização inimaginável de todas as formas da vida social e humana” (Fontes, 2010, p. 59).

Quintana e Hocan (2011) elencam como exemplos deste cenário a biopirataria, o patenteamento de códigos genéticos, a privatização de recursos naturais comuns (terra, água, ar), além da degradação e poluição dos ambientes naturais em ritmos alarmantes. (Quintana e Hocan, 2011, p.427-444)

Segundo as mesmas autoras, este processo incide ainda sobre os direitos adquiridos no campo ambiental, com a tentativa de desmonte da legislação ambiental que sequer experimentou a sua execução plena (Quintana e Hocan, 2011, p.427- 444).

Autores como Foster (2005) atentam para as implicações das relações sociais capitalistas sobre o meio ambiente, com efeitos depredadores em escala sempre crescente. A busca incessante pelo abastecimento ilimitado dos recursos naturais e a amplitude cada vez maior das relações de produção capitalistas por todo o globo impõem um ritmo frenético de produção e consumo, incompatível com o ritmo da natureza. A degradação ambiental decorrente deste padrão atinge uma escala de efeito sobre o meio ambiente superior a qualquer outro modo de produção anterior.

Concordamos com o autor Folodari ao afirmar que a degradação ambiental e a poluição não constituem uma novidade do capitalismo, antes, têm sido ponto comuns na história da humanidade:

A história das sociedades pré-capitalistas e pré-industriais esta assim cheia de exemplos de colapsos sociais alcançados pela depredação do meio ambiente. Evidências históricas e arqueológicas sugerem que as civilizações dos sumérios, do vale do Indo, grega, fenícia, romana e maia tiveram colapsos devidos, em parte, a fatores ecológicos. Finalmente, a condição do campesinato, que constituía a maioria da população mundial antes da Revolução Industrial, estava caracterizada por uma alta mortalidade infantil, baixa esperança de vida, severa desnutrição e açodamento da fome e epidemias- dificilmente uma ‘milagrosa adaptação à natureza’ (Foladori, 2001b, p. 171).

As autoras Quintana e Hocan (2011) pontuam que nas sociedades industriais, é o elevado grau de desenvolvimento das forças produtivas que, ao operar em um ritmo avassalador, acaba por sobrecarregar a natureza. Nestas, segundo as autoras, a busca crescente pelo lucro faz com que a produção de mercadorias deva ser sempre elevada e progressiva, o que gera uma pilhagem dos recursos naturais em larga escala. Além disso, nas sociedades pré-capitalistas, a depredações eram sentidas regionalmente, isto é, os seus impactos eram locais e dependiam do tamanho da população (Foladori, 2001, p. 171). Enquanto que nas sociedades industriais o

poder de alcance e a intensidade dos efeitos causados pelas relações de produção capitalistas atingem todo o globo.

Acompanhamos as angústias notadas nas dissertações com as quais dialogamos durante esta pesquisa, há muitas perguntas retóricas, e continuamos sem respostas. Assim como há muita frustração em conhecer o potencial que um instrumento pedagógico como o LD possui ser reduzido, em muitos casos, a uma ferramenta de divulgação da ideologia vigente. Ou ainda, constatar nos enunciados de conteúdos ambientais um descomprometimento com a causa ambiental, em sua complexidade, tratando-a apenas como mais um tema a ser trabalhado, sem a profundidade que este tema requer.

Finalizamos este capítulo com mais inquietações do que as que nos fizeram começar a nossa investigação. E também com algumas poucas certezas: há um diálogo possível entre a temática ambiental e a disciplina de língua portuguesa nos LD de LP. Há um esforço de pesquisadores em investigar este diálogo, esta relação. Portanto, as possibilidades estão postas, os caminhos sendo trilhados, há muito o que vir depois, já que o antes já fora começado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O Rio

*Ser como o rio que deflui
Silencioso dentro da noite.
Não temer as trevas da noite.
Se há estrelas nos céus, refleti-las.
E se os céus se pejam de nuvens,
Como o rio as nuvens são água,
Refleti-las também sem mágoa
Nas profundidades tranquilas”.*
Manuel Bandeira

Nessa dissertação tivemos como objetivo central analisar os relatos de pesquisa em Educação Ambiental, na forma de teses e dissertações desenvolvidas no Brasil e que se voltam para possíveis diálogos entre a EA e a LP.

A fim de alcançarmos o objetivo central da pesquisa, traçamos alguns objetivos específicos, quais sejam: explorar possíveis sentidos sobre a temática ambiental que são postos em circulação nessas dissertações; mapear as pesquisas que relacionam os campos de LP e EA; identificar e analisar os caminhos propostos nas teses e dissertações em EA quem têm como foco o ensino da LP; identificar os referenciais teóricos e metodológicos que dão suporte para a relação entre os campos da LP e da EA.

Como indicamos nesta dissertação, a Introdução teve o intuito de materializar nosso objeto de pesquisa, que são as próprias pesquisas no campo da EA que se voltam para as relações entre a EA e o ensino da LP, recorremos ao Projeto Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações (Projeto EArte) para a constituição do *corpus* documental da investigação. Assim, a nossa pesquisa se insere no âmbito do Projeto EArte (www.earte.net).

A Introdução do trabalho busca trazer referenciais teóricos que dialogam acerca da temática ambiental e sua notada ‘inserção’ na ordem do dia. A segunda metade do século XX é marcada pelo início de uma discussão mais amplificada a respeito das questões ambientais. Essa discussão foi e ainda é engendrada por certos desastres ambientais verificados em diferentes regiões do planeta. Segundo Hogan (1989), “desastres ambientais provocados por episódios agudos de poluição atmosférica serviram como primeiros alertas à opinião pública quanto à questão ambiental” (Hogan, 1989, p. 72). Assim, nossa pesquisa acredita ser relevante

considerar que muitos desses desastres, considerados por alguns ambientalistas e intelectuais como verdadeiros crimes ambientais, têm sido responsáveis por mobilizar debates e discussões sobre a questão ambiental em diferentes setores da sociedade. Ressaltamos que a temática ambiental fica mais latente no mundo moderno como uma necessidade de uma mudança de paradigma: diante de uma crise ecológica a qual traz à tona a possibilidade de escassez dos recursos naturais, e, conseqüentemente, a ameaça dos imperativos econômicos, urge uma retomada da consciência ambiental. Um dos possíveis caminhos para a construção de uma sociedade mais consciente acreditamos ser por meio da Educação. Sem nos deixarmos inebriar pelo ‘canto da sereia’, no qual a Educação é a resposta certa para todas as inquietações da sociedade, antes, segundo Carvalho (1989),

A educação por si mesma não deve ser vista nem como a causa básica da degradação ambiental (como ocorre nos casos em que a “falta de educação” ou a forma inconsistente com que a mesma é desenvolvida é assim entendida), nem vista como processo único capaz de transformar esse quadro com o qual deparamos. Quando isso ocorre, o que se faz é entender o fenômeno educativo como a “totalidade das relações sociais”, que não tem sentido. (Carvalho, 1989, p. 171, grifos do autor)

No caso do Brasil, pensamos ser pertinente reconhecer, ainda, como posto na Introdução do trabalho, que a EA não nasceu vinculada ao campo educativo, mas, de fato, teve sua origem e desenvolvimento mais vinculados aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista, o que, talvez, possa explicar, em grande parte, em muitos de seus projetos ou propostas, uma perspectiva acentuadamente conservacionista e naturalista.

O nosso trabalho ao considerar a literatura do campo da EA, como também, os documentos oficiais brasileiros, entendeu que a perspectiva interdisciplinar é comumente apontada como sendo uma das características da EA.

Nessa direção, os diálogos entre a EA e a LP passaram a ser vistos e valorizados como um espaço significativo numa proposta interdisciplinar. São diversas as vertentes e proposições relacionadas com o ensino da LP, na Educação Básica e em outros níveis de ensino, que apontam para a pertinência da interdisciplinaridade a fim de aprimorar as práticas pedagógicas de diferentes campos do conhecimento.

Foi nesta direção que no primeiro capítulo, procuramos sistematizar as questões envolvendo os caminhos teórico-metodológicos percorridos e utilizados na análise das teses e dissertações. Nesse capítulo, ainda, descrevemos os procedimentos de pesquisa que nos

levaram a selecionar o *corpus* para a investigação e, a partir de então, buscar sistematizar os possíveis sentidos que estão sendo postos em circulação nos relatos das pesquisas. Tomamos como referência para realizarmos as análises dos enunciados das dissertações em EA, que se voltaram para o LD como foco de investigação, o Círculo de Bakhtin (2008;2006;2010;2010). Sob essa lente teórica, buscamos, nos enunciados dos textos das dissertações analisadas, marcas ideológicas acerca do discurso ambiental nos LD de LP, bem como as polêmicas que configuram uma arena discursiva.

O segundo capítulo desta pesquisa volta-se a compreender o percurso que o ensino da Língua Portuguesa fez no Brasil desde a sua colonização. Pontuamos no capítulo as mudanças de paradigmas que acreditamos relevantes para que o ensino da língua materna se aproximasse cada vez mais dos seus falantes. Pensamos ser muito interessante notar, ao longo deste estudo, as mudanças de paradigmas no que tange o ensino da Língua Portuguesa, que chegou ao Brasil carregada de muitas intenções de dominação, segregação, colonização, e que, ao passar do tempo, cercada de muita pesquisa e intervenções linguísticas, a língua de todos nós se fez mais palatável, mais ‘nossa’, menos cultivada por e para poucos. E o texto, com seus sentidos, significados, tensões e consensos, tem um papel central nesta mudança, na abordagem do ensino da LP na escola.

O terceiro capítulo apresenta um cenário panorâmico das T&D em EA que dialogaram com a LP. Buscamos, através de figuras, tabelas e dados numéricos, identificar quem, onde, quando e como a relação da LP e da EA se formou no Brasil. E a partir desta fotografia, podemos afirmar que todas as regiões brasileiras já tiveram, ao menos, um trabalho publicado que problematizasse essa relação o que indica que essa questão tem sido percebida e considerada pela comunidade acadêmica como significativa em nosso país.

Um ponto que acreditamos ser muito interessante desse capítulo são as possibilidades que as T&D apontaram como possíveis para o diálogo entre a EA e a LP, quais sejam: o gênero textual, a literatura infantil, a produção de texto, as metodologias e sequências didáticas e o livro didático. Ao percebermos tais possibilidades, postas, expostas e publicadas, a nossa pesquisa sistematizou os resultados dessa análise mais panorâmica, cumprindo o objetivo de investigações como a nossa, nessa linha do ‘estado da arte’, que é de esclarecer ou aprofundar determinado aspecto desta produção, como também, segundo Carvalho e Megid (2007) as pesquisas de Estado da Arte podem ser entendidas como práticas de pesquisa que se voltam para o conjunto de conhecimentos já produzidos em um determinado campo do conhecimento.

Essas pesquisas voltam-se para campos de conhecimento considerados consolidados ou que apresentam “quantidade considerável de pesquisas acadêmicas, veículos de divulgação dessa produção (por exemplo, periódicos científicos) e eventos acadêmicos com várias edições, propiciando o intercâmbio de experiências, além da divulgação das investigações” (Carvalho, Megid, 2007, s/p).

A partir desse quadro panorâmico das pesquisas em EA que dialogam com a LP, optamos selecionar e analisar em uma perspectiva analítico-compreensiva as dissertações que tomaram como foco a análise do tratamento dado pelos LD de LP à temática ambiental.

Assim sendo, o quarto capítulo dedica-se à análise dos enunciados das três dissertações em EA que problematizaram o LD no que diz respeito à temática ambiental. Conforme já anunciamos anteriormente, este trabalho assume como referência as contribuições da perspectiva do Círculo de Bakhtin (2004), uma vez que, podemos ver o LD como um espaço de concretização de uma arena discursiva, vista esta como o lugar em que se defrontam valores, posições, vozes. “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. [...] Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valores que tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (Bakhtin/ Volochinov, 2004, p. 46).

Portanto, ao colocar os textos das dissertações constituintes do *corpus documental* em confronto, pretendemos desenhar a arena discursiva que se configura a partir de uma suposta fricção de posicionamentos. Nessa arena estão implicadas as vozes dessas dissertações, que podem se contrapor ou se complementar.

A partir das presentes análises, pudemos explorar e trazer à tona possíveis sentidos que são postos em circulação acerca da questão ambiental nos LD de LP. As três dissertações nos apontaram muitas, e relevantes, percepções sobre o conteúdo ambiental nos textos dos LD de LP, as quais pensamos ser pertinente compartilharmos em uma breve síntese nestas considerações finais.

É consenso entre as dissertações que os textos acerca da temática ambiental dos LD de LP não são neutros, antes, são atravessados por ideologias de diferentes instâncias. A ideologia do Estado a respeito da questão ambiental aparece com tintas muito fortes nos enunciados dos textos dos LD de LP. Segundo as dissertações, esse discurso ideológico é veiculado, de um lado, pelas páginas dos LD de LP o que vai lhes conferindo legitimidade. Por outro lado, ao considerarmos que os interlocutores dos LD são alunos da Educação Básica Brasileira, em sua maioria, das escolas públicas, recebem as informações através de um instrumento pedagógico

tão reconhecido, e, na maioria das vezes veem-se diante de discursos acabados e apresentados como verdadeiros e não são convocados a contrapor as informações ali presentes.

Outra compreensão relevante que as dissertações trouxeram à luz são os muitos agentes implicados na elaboração de um LD em suas mais diversas fases. Tais agentes transitam desde a editora/editor/autor, conteúdos veiculados, o fazer pedagógico, até o mercado editorial, o grande responsável pela compra, divulgação e distribuição dos LD por todo o território nacional. O que, segundo as pesquisas, representa um grande filão do mercado editorial, na medida em que a editora, que tem seu LD aceito pelo Edital, tem todas as garantias de que seu produto, o LD, será comprado e distribuído, ou seja, está completo o ciclo de produção, divulgação compra e venda de um produto.

Aos consumidores, os alunos e professores da Educação Básica, resta receber os LD e consumi-los com suas ideologias, suas controvérsias, suas certezas e suas concepções.

Quanto à abordagem da temática ambiental nos LD de LP, a nossa pesquisa encontrou nas dissertações algumas percepções recorrentes, especialmente no que se refere à relação entre o homem e a natureza.

Segundo as pesquisas com as quais dialogamos, há um sentimento de culpa que permeia os discursos dos textos a respeito da temática ambiental nos LD de LP, culpa essa que recai sobre “o homem”, um sujeito individual e igual tanto no que diz respeito às suas condições socioeconômicas e *status quo* em uma sociedade desigual, e, da mesma forma igual em sua responsabilidade quanto às diferentes ações de degradação ambiental. Esse ‘homem culpado’ para se redimir da sua culpa, precisa se responsabilizar pela mudança de paradigma comportamental diante do desgaste da natureza. Se a culpa é do ser humano, ou seja, os seres humanos, são todos os que precisam, urgentemente, mudar seu modo de agir com relação ao Meio Ambiente. A nós e às dissertações, fica uma pergunta: a quem interessa esse discurso carregado de culpabilização do homem e da generalização desse homem, igual em relação às suas responsabilidades, frentes ao atual quadro de degradação ambiental, independentemente do lugar que ele ocupa na sociedade e da classe social a que ele pertence?

Ao lado do sentimento de culpa, está o apagamento de outros sentidos que poderiam ser produzidos a partir dos textos veiculados nos LD de LP. Os textos, de maneira geral, segundo as investigações, são estanques, ou seja, não suscitam reflexões posteriores, não oportunizam novas produções de sentidos, o que sugere um silenciamento dos sujeitos, os alunos. Esses não

têm voz diante do conteúdo apresentado, apenas o recebem e o aceitam no mérito e na forma em que eles são propagados.

Os trabalhos analisados nos chamam muito a atenção para a importância de considerarmos que a construção de sentidos acerca da relação ser humano e natureza, veiculada nos LD de LP, não aparenta ser uma relação frutuosa, na medida em que o homem, mas uma vez visto em suas ações individuais e inserido em uma sociedade fundamentalmente desigual do ponto de vista socioambiental, é nominado como o vilão, o culpado, o vigiado, o vigilante, o destruidor, o dominador, o grande responsável pela degradação, ao longo de séculos, do Meio Ambiente. Ao passo que, no momento em que o ser humano vê de forma ‘romantizada’ a natureza, este já se vê fora dela, ou seja, a relação parece esticada, esgarçada. Em outras palavras, ou o ser humano é o espoliador dos bens naturais e por isso precisa se compadecer e agir de modo diferente, agora, ou ele é o admirador da natureza, distante, idealizando um dia voltar a fazer parte deste território, do qual ele já não se sente parte e, por vezes, nem digno.

Portanto, o que as dissertações nos dizem em relação aos LD de LP é que, de maneira reiterada os LD insistem é, de um lado e na mesma proporção que se coloca sobre o indivíduo a responsabilização pelo todo que compõe o Meio Ambiente de outro, os agentes sociais, o Estado, o modelo de desenvolvimento e o capitalismo são esquecidos; a esses agentes não recai nenhuma responsabilização. O que nos remete à mesma questão: a quem interessa este enviesamento do discurso de responsabilidade ambiental?

Outro tipo de descomprometimento é apontado nas três dissertações com as quais dialogamos: nesse caso, referindo-se à abordagem que os LD fazem da temática ambiental, trazendo para o seu interior textos cujo objetivo é ilustrativo, ou de diversão, ou sem questionamentos pertinentes. Logo, não revelam sentidos novos, apenas retomam sentidos que já circulam há um bom tempo entre nós, cristalizados, que já fazem parte da memória discursiva dos seus interlocutores. Assim, segundo indicam as dissertações, o LD com toda a potência que ele representa, apenas replica os discursos acerca das questões ambientais, colocando-os em circulação sem propor uma compreensão mais acurada por parte dos milhares de alunos que receberão estes LD em suas escolas.

Assim chegamos ao final desta dissertação, na qual procuramos durante o seu percurso, responder uma inquietação primeira: há diálogos possíveis entre a EA e a LP? Neste momento da pesquisa, podemos declarar que sim, há possibilidades de interessantes e instigantes diálogos entre estes campos do conhecimento. E na medida em que o trabalho foi se desenhando e sendo

construído, outras inquietações nos povoavam, e tentamos responder a algumas, com a certeza de que há ainda muito a se investigar, pesquisar, dissertar sobre esta relação entre a EA e a LP.

Devido à natureza de uma dissertação, escolhemos um caminho para aprofundar as nossas análises - Livros Didáticos de Língua Portuguesa e a Temática Ambiental: análise de dissertações enquanto muitos outros caminhos foram deixados para novas e outras pesquisas. O *corpus* desta investigação oferece muitas pistas de por onde caminha a EA em possíveis encontros com a LP, seja através dos gêneros textuais, da produção de textos, da literatura infantil, das metodologias e sequências didáticas, dos livros didáticos; há muitas e diversas oportunidades para se investigar e conhecer e explorar mais este encontro.

Acreditamos que a nossa pesquisa, ancorada no dialogismo, proporcionou muitos diálogos, controversos ou consensuais, para nós, seus pesquisadores, e esperamos que aos nossos interlocutores.

Ancorados pela teoria Bakhtiniana, compreendemos que a dialogicidade é a expressão desta inevitável situação do eu e da palavra na qual se decide cada vez mais o seu ouvir, o seu pensar, o seu agir, o seu dizer; logo, nos propusemos a dialogar, durante toda a nossa pesquisa, com os nossos referenciais teóricos, com os enunciados das dissertações, com nossas análises, enfim, o nosso diálogo não termina no texto, ao contrário, ele começa nele.

Assim como a nossa pesquisa não pretendeu esgotar nenhuma investigação, o que almejamos foi configurar uma arena discursiva instigante e com tantas possibilidades de abertura para diálogos com diferentes campos do conhecimento, em uma tentativa de concretizar a perspectiva interdisciplinar em práticas pedagógicas, por isso discursivas, relacionadas com a temática ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERGUINI, A. C. **Mídia e comunicação ambiental: projeto Semear Colégio Ave Maria (Campinas - 1998 - 2001)**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2002. Disponível em: <https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=530>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ALMEIDA, Maria Celestino. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p.14-28.

ALVES, M.R. N. R. **Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/15107>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ARTAXO, P. **As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas**, Estudos Avançados, São Paulo, v.34, n.100, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/TRsRMLDdzxRsz85QNYFQBHs/?lang=pt>> Acesso em: 10 fev. 2023.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra, 6. ed. São Paulo; WMG Martind Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo; Editora Hucitec. 2004

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. Tradução: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BALDINI, L. J. S. **Nomenclatura gramatical brasileira: análise discursiva do controle da língua**. Campinas: RG, 2009.

BARRETO BARROS, M. E. R. A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 6, n. 6, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1127>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BORNHEIM, G. In: Os Pensadores, São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. C. M. Nomes e endereços da Educação Ambiental. In: **VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental:** Participação, Cidadania e Educação Ambiental. Niterói, RJ, 2010.

CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (orgs). **Pensar o Ambiente:** bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

CARVALHO, L. M. **Demandas e agendas da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos grupos de discussão de pesquisa em Educação Ambiental** (GDPS- EPEAS). In: Pesquisa em Educação Ambiental, vol.11, n.2, p..146-167, 2016.

_____. **A temática Ambiental e a Escola de 1º Grau.** Universidade de São Paulo- Universidade de Educação. São Paulo, SP, 1989.

_____. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo.** São Carlos, EdUFSCar, 2006

CARVALHO, L.M. *et al.* **A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações.** CNPq: Relatório Científico. Rio Claro, UNESP – Rio Claro, UNICAMP, USP – Ribeirão Preto, 2016.

CASCINO, F. **Educação ambiental:** princípios, história, formação de professores. 2. ed. São Paulo. Editora SENAC, 2000

CASTELO BRANCO, A. S. **Metodologias para o ensino da língua portuguesa relacionadas à educação ambiental:** um estudo com os alunos do ciclo do 8º para o 9º ano na Escola Estadual José Bentes Monteiro, Amazonas/Brasil. 2019. [Número de páginas] f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Belém, 2019. Disponível em: <https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=5596>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CUNHA, Manuela C. da. (Org). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Cia da Letrae Secretaria. Municipal da cultura, Fapespe, 1992.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

EATE- Projeto “**Educação Ambiental No Brasil** – produção acadêmica- teses e dissertações”, 2016. Disponível em <<http://www.earte.cet>>. Acesso em 27 fev. 2023.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva. In:

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 113-126.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979, p.08-11-162.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p.257-272, 2002.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FOLADORI, G. O desenvolvimento sustentável e a questão dos limites físicos. In: **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora Unicamp, 2001, p. 101-140.

FOUCAUT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórico como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyyq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

GERALDI, J.V. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo. Ática, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. (Org.) **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, C.W.P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. *et al.* **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

GROSSI, F. M. C. **Participação social, problemas ambientais e livro didático**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa,

2004. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=875. Acesso em: 25 jul. 2024.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

HENRIQUE, T. F. **Educação ambiental com alunos do sexto ano do ensino fundamental: o desenvolvimento de uma horta**. 2020. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2020. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=6526. Acesso em: 25 jul. 2024.

KOCH, O.G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez, 1984.

LAYRARGUES, P. P. Anti-ecologismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, M.M.D., MENDES, M., HANSEL, C.M. DAMIANI, S. (Org). **Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS. p.325-356. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/PhilippeLayrargues/publication/314990543_ANTI_ECOLOGISMO_NO_BRASIL_REFLEXOES_ECOPOLITICAS SOBRE_O_MODELO_DODESENVOLVIMENTISMOEXTRATIVISTAPREDATORIO_E_A_DESREGULACAO_AMBIENTAL_PUBLICA/links/58c803afaca2723ab1670995/ANTI-ECOLOGISMO-NO-BRASIL-REFLEXOES-ECOPOLITICAS-SOBRE-O-MODELO-DO-DESENVOLVIMENTISMO-EXTRATIVISTA-PREDATORIO-E-A-DESREGULACAO-AMBIENTAL-PUBLICA.pdf>. Acesso em 14 mar. 2023.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Precisamos de uma nova racionalidade**. SENAC e Educação Ambiental, ano 16, n. 1, jan./abr. 2007.

_____. Pensamiento Ambiental latino-americano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad. **VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**. San Clemente de Tuyú. Argentina, 2009.

LIMA, G. F. da C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. 207 p. Tese (Doutorado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação**. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, jul.-dez., 2003.

_____. **O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. Política & Trabalho**, n. 13, p. 201-222, João Pessoa: PPGS/UFPB, set. 1997.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAHLOW, A. S. **A Educação Ambiental Escolar: da Obrigatoriedade a uma Proposta pela Educação Sensível**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=5580>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais; definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro; Lucerna, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, B. S. C. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARPICA, N. S. **As questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2008. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=1589. Acesso em: 25 jul. 2024.

MARQUES, D., 2013/04/2023 <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/indio-ou-indigena-qual-termo-e-o-correto>.

MEGID NETO, J. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MONTEIRO, T. R. N. **Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém (Pará)**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=4865. Acesso em: 25 jul. 2023.

NODARI, A. **Antropofagia**. Único sistema capaz de resistir quando a acabar no mundo a tinta de escrever. Simpósio Haroldo de Campos, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, E.; Ens, Romilda Teodora; Freire Andrade, Daniela B. S.; Mussis, Carlo Ralph de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação** Revista Diálogo Educacional, vol. 4, Paraná, 2003.

OLIVETO, F. A. **Representações do meio ambiente e da natureza na Literatura Infantil Brasileira da primeira metade do século XX**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2008. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=884. Acesso em: 25 jul. 2024.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo:Cortez, 2013.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas, São Paulo:Unicamp,2007.

_____. **Ética e Política Linguística. Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 7-16, 1998.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PANZERI, C. G. **Sentidos e práticas: a educação ambiental construída por professores participantes do projeto Ribeirão Anhumas na escola**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciência da Terra) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2010. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=3567. Acesso em: 25 jul. 2024.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. 1999. 173f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: < <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175382> > Acesso em: 15 mai. 2023.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 116, p. 21-39, jul./2002.

ROSSI, S. Q. **Discursos de uma educação ambiental escolar: sobre políticas, projetos e professores**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2012.

SAAD, Marcos Abreu. **A Educação Ambiental através da produção textual**. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2000. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=1388. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, A. M. **O Discurso Ecológico no Livro Didático de Língua Portuguesa: política e poder**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe (UFS), Alagoas, 2013. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=4203. Acesso em: 25 jul. 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, H. A. L. **A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em educação ambiental no Brasil**. 2012. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/TVxQvv6JJFLPQ8Ltfscsr8Q/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 15 abr. 2023.

STAROBINSKI, J. **As máscaras da civilização: ensaios**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

STENGERS, Isabelle. **No Tempo das Catástrofes**. trad. Eloisa Araújo. Editora Cosac Naify, São Paulo, 2015.

STRECK, D. R. **A educação popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade**. *Educação & Sociedade*, ano XVII, n. 57, Especial, CEDES, Campinas, dez. 1996.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, M. (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Chapecó: Sinproeste, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5ª ed. São Paulo; Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais, do método sociológico na ciência da linguagem**, 3. ed. São Paulo, Editora 34, 2021.

APÊNDICE 1: -Teses (AT) e dissertações (D) de educação ambiental concluídas entre 1981 a 2020, nas quais os autores abordavam a interseção da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Código	D/T	Autoria	Título
TR1	D	Alessandra Aparecida Pereira Chaves	Avaliação dos recursos de educação ambiental nos espaços municipais de Curitiba
TR2	D	Amanda Mattos Santos	O discurso ecológico de Língua Portuguesa: política e poder.
TR3	D	André Luís da Silva	A temática ambiental no currículo do ensino fundamental do estado de São Paulo a partir de 2008.
TR4	D	Andressa Santos Mahlow	A Educação Ambiental escolar: da obrigatoriedade a uma proposta pela Educação Sensível.
TR5	D	Arali Aparecida da Costa Araújo	Metodologia dos três momentos pedagógicos para Educação Ambiental.
TR6	D	Astrobete Santos Castelo Branco	Metodologias para o ensino da Língua Portuguesa relacionadas à Educação Ambiental: um estudo com os alunos do ciclo do 8º para o 9º ano da Escola Estadual José Bentes Monteiro, Amazonas/Brasil
TR7	D	Carla Garacioto Panzeri	Sentidos e práticas: a Educação Ambiental construída por professores participantes do projeto Ribeirão Anhumas na escola.
TR8	D	Chislaine Vitcoski Zoccoli	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar na Educação Ambiental utilizando visitas guiadas em áreas verdes.
TR9	T	Vânia Maria Nunes dos Santos	Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local.
TR10	D	Cristiane de Gusmão	Língua Portuguesa e meio ambiente: um estudo comparativo entre as charges de Nani e as crônicas de Drummond.
TR11	D	Denise Godoi Ribeiro Sanches	Educação Ambiental e a práxis docente: analisando a TV multimídia no contexto escolar.
TR12	D	Eduardo Braga dos Santos	A Educação Ambiental em benefício da Amazônia Azul: a perspectiva de uma relação transversal e integradora entre a Pedagogia, o meio ambiente e a língua portuguesa no currículo das Escolas de Aprendizes-Marinheiros.
TR13	D	Fátima de Moulin Costa Grossi	Participação social, problemas ambientais e o livro didático.
TR14	D	Herika Bastos de Medeiros	Uma proposta integradora de educação ambiental para o ensino fundamental.
TR15	D	Leandro Bernsmüller	Implementação de um protótipo de uma aplicação multimídia sobre a Ilha Rei George, Antártica.
TR 16	D	Luciana Arantes Silva Barbosa	Educação Ambiental e linguagem: o uso do livro paradidático interativo como proposta pedagógica para despertar a sensibilização ambiental.
TR17	D	Marcos Abreu Saad	A Educação Ambiental através da produção de texto
TR18	D	Margarete Pereira Friedrich	Educação Ambiental na WEB: análise de um campo de conhecimento multidisciplinar em sites de língua portuguesa e inglesa.
TR19	T	Marilac Luzia de Souza Leite Nogueira	Práticas interdisciplinares em Educação Ambiental na educação básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981-2012)
TR20	D	Martha Stella Melo da Silva	A educação ambiental como tema transversal em aulas de Língua Portuguesa. Uma experiência.
TR21	D	Mônica Cristine Junqueira Filheiro	Concepções de meio ambiente: uma análise dessa temática com professores das séries finais do ensino fundamental em escolas de Camo Grande/MS
TR22	D	Natália Salan Marpica	As questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental.

TR23	D	Nelson Lopes de Oliveira Júnior	Educação ambiental não-formal, nas escolas do ensino fundamental de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2005 e 2006: ações conjuntas com responsabilidade social.
TR24	D	Nízia Olímpia Dias Borges Pereira	Potencialidades da língua crioula na educação ambiental: escolas do ensino secundário no município de Praia, Cabo Verde.
TR25	D	Sandra Helena da Silva Rosa	Educação ambiental baseada em projetos: uma aplicação do Ensino Médio e Fundamental.
TR26	D	Tânia Regina do Nascimento Monteiro	Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma Escola Estadual de Belém (Pará)
TR27	D	Tânia Faria Henrique	Educação ambiental com alunos do sexto ano do ensino fundamental: o desenvolvimento de uma horta.
TR28	D	Thaís Cristiane Degasperi	Educação ambiental e valores: diálogos e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental.
TR29	D	Valdete Ramos de Oliveira Melo	Produção de textos narrativos e descritivos por meio de atividades geocientíficas com alunos do ensino fundamental. II.
TR30	D	Fernanda Aléssio Oliveto	Representações do meio ambiente e da natureza na Literatura Infantil Brasileira da primeira metade do século XX.

Fonte: Banco de teses e dissertações do Projeto Earte. Elaborado pela autora.