



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO RIBEIRO ALVES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Brasília/DF

2013

Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves

**Educação Ambiental nas Aulas de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais
em uma Abordagem Interdisciplinar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília/DF

2013

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO
Área de concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico

MARIA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO RIBEIRO ALVES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (Orientadora – UnB – FE)

Prof^ª Dr^ª Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP)

Prof^ª. Dr^ª Veruska Ribeiro Machado (Instituto Federal de Brasília)

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida (UnB – LET)

Prof^ª. Dr^ª Vera Margarida Lessa Catalão (UnB – FE)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB- PPGL) – membro suplente.

Aprovada em 31 de outubro de 2013.

Para Alexandrina e Raimundo, meus pais,
dois nordestinos de fibra e coragem,
que sempre lutaram por dias melhores para os seus!

Agradeço

A Deus, pela existência.

A todos da comunidade escolar do Centro Educacional 08 do Gama/DF, sobretudo aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, turmas A e B e à professora colaboradora, pela cooperação imprescindível para a concretização deste trabalho.

À minha orientadora, Stella Maris, pela aceitação da minha proposta de pesquisa e pelo apoio recebido durante o curso.

Às minhas filhas, ao esposo, aos pais, às irmãs, aos irmãos e aos sobrinhos, por constituírem a família que são, em todos os momentos, razões do meu existir; sobretudo ao Luiz, pelas trocas de ideias durante todo o processo de pesquisa.

Aos professores que participaram dos meus exames de qualificação e de defesa: Kleber da Silva, Maria Luiza Corôa, Roxane Rojo, Vera Catalão, Vera Freitas, Veruska Machado, Virgílio de Almeida.

À companheira de Doutorado, Eliana Sarreta e à minha irmã Márcia Ribeiro, pela leitura atenta deste trabalho em seus momentos finais. À amiga Ana Reis, pela revisão final.

Ao meu irmão Tone Ribeiro, pelo apoio técnico.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é um idealismo,
é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar,
o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.
Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Paulo Freire

E Deus viu que os seres humanos viviam em harmonia com seu planeta e em paz com
os outros, gerenciando seus recursos com sabedoria, evitando o desperdício,
refreando os excessos, substituindo o ódio pelo amor, a avidez pelo contentamento, a
arrogância pela humildade, a divisão pela cooperação e a suspeita pela compreensão.
E Deus disse: “Isso é bom”.
E esse foi o quinto dia do Planeta de Ouro.

Robert Müller

RESUMO

Este trabalho expõe os resultados de uma pesquisa desenvolvida em duas turmas da 3ª série do Ensino Médio, em uma escola pública do Distrito Federal, durante o ano letivo de 2012, com o objetivo de analisar o ensino de gêneros textuais unindo Língua Portuguesa e Educação Ambiental, partindo-se da postulação de que o ensino de gêneros possibilita a integração dessas duas áreas. Para alcançar o objetivo, o referencial teórico abordou a teoria de gêneros textuais, o ensino de Língua Portuguesa, a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade, considerando-se que o trabalho com gêneros engloba uma análise do texto e uma descrição da língua e visão da sociedade, que tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. A geração de dados para esta análise se deu através da pesquisa-ação, com elementos da etnometodologia, cujos instrumentos de geração de dados foram observação, aplicação de questionário, conversa gravada, produção de diário de itinerância, elaboração e aplicação de sequências didáticas. Os resultados evidenciam que é possível sim unir Língua Portuguesa e Educação Ambiental, com a prática da interdisciplinaridade a partir do ensino de gêneros textuais, conforme a avaliação dos implicados na pesquisa: alunos, professora e pesquisadora. A partir da experiência desenvolvida, vislumbra-se a possibilidade de um trabalho integrado do ensino de língua materna e dos temas transversais do currículo da educação básica.

Palavras-chave: Gêneros Textuais, Ensino, Interdisciplinaridade, Educação Ambiental.

ABSTRACT

This work presents the results of a research carried out in two classes of the senior year of high school in a public school of the Federal District, Brazil, in the school year of 2012, with the purpose of analyzing the interdisciplinary study of textual genres integrating the areas of Environmental Studies and Portuguese as a mother tongue. Our basic assumption was that the work with textual genres can offer answers to sociocultural as well as to linguistic issues. Data were collected through an ethnomethodological action research which involved observation, research diaries and the use of didactic sequences. The participants were the students, the teacher and the researcher. The results indicate the adequacy of an academic work integrating Portuguese as a mother tongue and the transversal themes of the basic education curriculum in Brazil.

Keywords: Textual Genres, Linguistic Education, Environmental Education and Interdisciplinarity.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Esquema de uma série didática	48
Figura 2 – Modelo didático do gênero	49
Figura 3 – Esquema de uma sequência didática	50
Figura 4 – Metáfora da transdisciplinaridade	112
Figura 5 – Interdisciplinaridade dos gêneros como objetos de ensino	117
Figura 6 – As noções entrecruzadas em pesquisa-ação	124
Figura 7 - Critérios para o planejamento das sequências didáticas	135
Figura 8 – Blog Português Ambiental	136
Figura 9 – Trilha na Estação Ecológica de Águas Emendadas	146
Figura 10 – Exemplo de dificuldade na escrita	149
Figura 11 – Aula-passeio no Parque Nacional de Brasília	150
Figura 12 – Exploração do cerrado na Reserva Cachoeirinha	152
Figura 13 – Atividade de consciência corporal em Águas Emendadas	157
Figura 14 – Boletim informativo	170
Figura 15 – Plano de redação	174
Figura 16 – Síntese do capítulo “O Mundo Dissertativo”	177
Figura 17 – Orientações para a redação do ENEM 2012	180
Figura 18 – Saídas da escola	194
Gráfico 1 – Motivação inicial para o desenvolvimento de EA	81
Gráfico 2 – Modalidades da EA nas escolas	82
Gráfico 3 – Distribuição de escolas segundo a prioridade dos objetivos para desenvolver EA	83
Lista-controle 1 – Ofício	142
Lista-controle 2 – Relatório	147
Lista-controle 3 – Carta-manifesto	158
Lista-controle 4 – Resumo	166
Lista-controle 5 – Resenha	166
Lista-controle 6 – Redação de vestibular	185
Quadro 1 – Objetivos e procedimentos da pesquisa	21
Quadro 2 – Evolução do conceito de gênero	36

Quadro 3 – Gêneros de discurso e de poder	36
Quadro 4 – Poder no discurso	37
Quadro 5 – Linha do tempo dos gêneros textuais	39
Quadro 6 – Tipos textuais, gêneros textuais e domínios discursivos	43
Quadro 7 – Agrupamento dos gêneros por progressão didática	44
Quadro 8 – Gêneros textuais do domínio discursivo instrucional	45
Quadro 9 – Série didática e sequência didática	52
Quadro 10 – Ações pedagógicas ancoradas no caráter dialógico e holístico da EA	70
Quadro 11 – Macrotendências da EA no Brasil	77
Quadro 12 – Competências e habilidades de LP	94
Quadro 13 – Eixos organizadores das atividades de LP no EM	97
Quadro 14 – Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em Nicolescu	111
Quadro 15 – Proposta de correspondência teórica entre a EA e a LP	118
Quadro 16 – Atividades da pesquisa	128
Quadro 17 – Observações realizadas	132
Quadro 18 – Conteúdos e atividades para o ensino de gêneros textuais e EA na 3ª série do EM	137
Quadro 19 – Roteiro para análise de documentário	165
Quadro 20 – Proposta de redação do LD sobre a água	177
Quadro 21 – Proposta de redação do ENEM sobre o direito de votar	181
Quadro 22 – Proposta de redação do ENEM sobre desenvolvimento e preservação ambiental	184
Quadro 23 – Sequências didáticas	188
Quadro 24 – Sistema de gêneros e temas socioambientais	190
Tabela 1 – O ensino de gêneros textuais na vida escolar e o preparo para usar a língua de maneira prática	207
Tabela 2 – Percepção da necessidade da EA nas escolas	208
Tabela 3 – União da LP com a EA	209

Lista de abreviaturas e siglas

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACD – Análise Crítica do Discurso
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Com-Vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
- DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DESD – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- DF – Distrito Federal
- EA – Educação Ambiental
- EEAE – Estação Ecológica Águas Emendadas
- EM – Ensino Médio
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LD – Livro didático
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDP – livro didático de português
- LP – Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação
- MMA – Ministério do Meio Ambiente
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OPC – Observação participante completa
OPP – Observação participante periférica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PD – Parte Diversificada
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRC – Projetos de Reestruturação Curricular
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental (1999/2005)
PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental (1994)
Rio+20 – Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável 2012
RPPN – Reserva Particular de Patrimônio Natural
SD – Sequência Didática
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do DF
SINPRO – Sindicato dos Professores do DF
SIS – Síntese dos Indicadores Sociais
UNCED – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

A URDIDURA

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	15
--------------------------------	----

CAPÍTULO 1: UM FIO DA MEADA

A TEORIA DOS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
1.1 Breve histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil.....	25
1.2 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	30
1.3 Gêneros textuais.....	33
1.4 Gêneros textuais e ensino.....	46

CAPÍTULO 2: OUTRO FIO DA MEADA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	55
2.1 Aspectos histórico-contextuais e legais da Educação Ambiental.....	55
2.2 Aspectos conceituais da Educação Ambiental: correntes e práticas.....	69

CAPÍTULO 3: A TECITURA OU ME ENSINA A FAZER RENDA

UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO.....	85
3.1 Concepção, caracterização e currículo do Ensino Médio.....	85
3.1.1 Língua Portuguesa no currículo do Ensino Médio.....	94
3.1.2 Educação Ambiental no currículo do Ensino Médio	99
3.2 Interdisciplinaridade, Educação Ambiental e Língua Portuguesa.....	104
3.2.1 Aspectos conceituais.....	104
3.2.2 Aspectos pedagógicos.....	113

CAPÍTULO 4: O TEAR OU O FIO DE ARIADNE

METODOLOGIA DA PESQUISA.....	121
4.1 O campo da pesquisa e os sujeitos implicados.....	128
4.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	131
4.2.1 Observação.....	131
4.2.2 Conversa informal e gravada.....	133
4.2.3 Questionário.....	134
4.2.4 Diário de itinerância coletivo.....	134
4.2.5 Sequência didática.....	134

CAPÍTULO 5: O (DES)ATAR DOS NÓS DA MEADA

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	139
5.1 Sequência didática 1.....	140
5.2 Sequência didática 2.....	144
5.3 Sequência didática 3.....	154
5.4 Sequência didática4.....	163
5.5 Sequência didática 5.....	168
5.6 Sequência didática 6.....	171
5.7 Sequência didática 7.....	175
5.8 Sequência didática 8.....	179
5.9 Sequência didática 9.....	182

CAPÍTULO 6: AS CONVERSAS (DES)FIADAS

A PALAVRA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS.....	189
6.1 Sistema de gêneros e temas socioambientais.....	189
6.2 Conversas com quem aprende ao ensinar e ensina ao aprender.....	192
6.2.1 “Conversas” com os alunos.....	206

(RE)ATANDO OS NÓS

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	220
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	229
----------------	-----

ANEXOS.....	239
-------------	-----

A URDIDURA JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

*O homem não teceu a teia da vida – ele é meramente um fio dela.
O que quer que ele faça à teia, ele faz a si mesmo.*
(CHEFE SEATTLE)¹

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) foram as primeiras diretrizes do Ministério da Educação a considerarem que o ensino da Língua Portuguesa deve voltar-se para a função social da língua, como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania. E uma das formas de o indivíduo ingressar no mundo letrado, em um processo de cidadania, é aprendendo a escrita de textos de vários gêneros, sobretudo os voltados para o uso público da linguagem.

Em 1998, isso também passou a ser considerado nos Parâmetros para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e, em 2000, nos do Ensino Médio, o que foi consolidado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006. Ressalte-se que, no ensino de Português, a inclusão do conceito de gênero textual é uma novidade teórica que pressupõe novas metodologias mais adequadas a esse paradigma.

Como parte da formação para a cidadania, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, segundo a qual a Educação Ambiental “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo”. Um dos objetivos dessa educação é o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

Para isso, a Lei prevê, no artigo 8º, parágrafo 3º, incisos I e IV, “o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” e “a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental”. Prevê, ainda, que a Educação Ambiental (EA) será desenvolvida como uma prática integrada, contínua e

¹ *Carta do Chefe Seattle*, disponível em: <http://rizomas.net/polemicas/81-a-carta-do-chefe-seattle-ao-presidente-franklin-pierce-realmente-existiu.html>. Acesso em 15/09/2013.

permanente, frisando que a mesma não deve ser implantada como disciplina específica no currículo.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho a ser desenvolvido, a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), pode ser integrado ao ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa? Essa é uma pergunta que nos levou a refletir sobre questões sociais contemporâneas, sobre as quais os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso da palavra escrita, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas. Portanto, os temas transversais abriram a possibilidade de um trabalho integrado destas duas áreas: Língua Portuguesa e Educação Ambiental.

Assim, uma **questão central** no contexto deste estudo foi: **Como integrar Língua Portuguesa e a Educação Ambiental ao se ensinar gêneros textuais?** Dessa questão emergiram outras, mais específicas:

- 1- O que é gênero textual e quais as implicações metodológicas do ensino da escrita a partir desse conceito?
- 2- Quais os gêneros textuais previstos no currículo do Ensino Médio?
- 3- O que é Educação Ambiental e qual a sua relevância no contexto mundial atual?
- 4- Que gêneros textuais promovem a integração do ensino de Língua Portuguesa e Educação Ambiental?
- 5- Como trabalhar gêneros textuais no ensino integrado de Língua Portuguesa e Educação Ambiental?

Acerca do ensino da escrita, sabe-se que o mesmo habilita o indivíduo para a participação em experiências sociais e culturais no contexto social extraescolar. No entanto, atualmente, a escola não é mais o único centro difusor da escrita. Lê-se e escreve-se em praticamente todos os contextos sociais: em casa, nos ambientes de trabalho, na internet. A novidade é que se busca hoje, na escola, um novo enfoque ao ensino da escrita: a inclusão do conceito de gênero.

Como afirma Marcuschi (2008), hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas esse estudo não é novo, se considerarmos que ele começou com Platão e, que, portanto, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos. Mas foi Aristóteles que elaborou uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e a natureza do discurso. Destaca-se, porém, que a

concepção de gênero que está na moda é diferente da aristotélica e vem sendo usada com mais frequência a cada dia e abrangendo um maior número de áreas investigativas.

Para o autor, “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Como se percebe, essa postura leva à ideia de que gênero traz em si o pressuposto de que é uma forma de ação social.

Assim é que, coadunados com a emergente teoria dos gêneros no Brasil, os PCN (BRASIL, 1998) priorizam gêneros utilizados em situações públicas, com forte ênfase nos gêneros textuais que desenvolvem a capacidade argumentativa, muito ausentes das práticas de sala de aula. Adotar a posição desses parâmetros implica a necessidade de distinguir gêneros, textos e tipos de textos; pensar a não dicotomia entre capacidades relacionadas de leitura, escrita e gramática e estabelecer práticas de reflexão sobre a linguagem no lugar do estudo da gramática normativa.

Cabe salientar que a proposta dos PCN não trata de eliminar o estudo dos diferentes textos, mas de considerá-los após a identificação da situação concreta em que foram produzidos. A perspectiva do documento, de considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, pretende apontar um encaminhamento inovador e eficaz para o ensino de língua. A primeira inovação seria adotar um procedimento de ensino-aprendizagem mais conectado com as situações concretas de produção de linguagem.

No antigo modelo de ensino de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos desconsideravam as condições de produção e as características dos gêneros; as práticas de gramática eram desvinculadas de situações de uso, orientadas pela normatização e não pela reflexão. No novo modo de ensino-aprendizagem, a partir dos PCN, os alunos devem ser colocados em “situação de produção de linguagem”, numa situação mimética em relação à situação original de produção do gênero, qualquer que seja ele e, com isso, trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexão metalinguísticas, conduzidas pelo gênero em questão.

Nos PCN – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a seleção de gêneros indicada como referência básica para a prática de produção de textos escritos traz como critério de agrupamento a circulação social, destacando os gêneros das instâncias públicas considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social.

Assim, se o trabalho pedagógico, nas aulas de Língua Portuguesa, se pauta por essa perspectiva, ao mesmo tempo em que damos aos alunos a oportunidade de se tornarem competentes na produção de gêneros orais ou escritos, também visualizamos os conjuntos de gêneros utilizados por professores e alunos em determinada sala de aula. Segundo Bazerman (2011, pp. 32 a 35), “um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel pretende produzir” e “diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada” formam o que ele chama de sistema de gêneros. Isso será importante para se clarificar o sistema de atividades da sala de aula, pois, como afirma o autor, ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, focalizamos “o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos”, corroborando sua definição de que gêneros textuais “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Mas como relacionar o ensino dos gêneros textuais à Educação Ambiental (EA)? Atentemos para o fato de que os PCN destacam os gêneros das instâncias públicas considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social; que a Educação Ambiental tem como um dos seus objetivos o estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; que a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática integrada, não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo. E mais: um dos temas transversais previstos nos PCN é o Meio Ambiente. Percebe-se, assim, a relevância de um trabalho que articula esses dois elementos. Como fazer isso? É o que se pretendíamos descobrir ao longo da investigação.

Diante dessas colocações, discutimos o que vem a ser a Educação Ambiental e qual a sua relevância no contexto mundial atual. Inicialmente, vale ressaltar que, conforme Andrade (2001), os seres humanos ocuparam e definiram como seria o uso da terra, utilizando seus recursos naturais renováveis e não renováveis apenas interessados na sua própria sobrevivência. Isso revela um comportamento predatório em relação à natureza, que fundou o mundo de hoje: “caótico, desarmônico, desequilibrado e ambientalmente doente” (BRASIL, 1998, p. 17).

A partir do exposto, podemos afirmar que os problemas ambientais foram gerados pelo modelo de desenvolvimento econômico mundial, que sempre primou pela degradação ambiental em nome do progresso. Isso não é novidade, o novo é a necessidade urgente de mudarmos a gestão dos recursos naturais na Terra, a fim de preservar a vida no planeta.

É importante destacar que os problemas ambientais começaram a ser considerados como realmente graves a partir da revolução industrial e da crescente organização urbana desordenada (ANDRADE, 2001). Questiona-se então: que tipo de progresso é esse que produz danos ambientais locais e globais? É um modelo civilizatório incompatível com a sustentabilidade biológica, social, cultural e econômica. Tudo isso desencadeou o que se costuma denominar “crise ambiental”.

Afirma Andrade que, para modificarmos essa realidade de crise ambiental, “é preciso começar um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento, que nos levará a uma mudança de paradigma, do econômico hegemônico para um paradigma ambiental, mais humanizador” (ANDRADE, 2001, p. 23). Isso implicará a observância de novos valores e uma nova ética, pois temos que abandonar a concepção de que o homem e o meio ambiente são separados, buscando entender “as relações sociedade-natureza que nele se processam”.

Diante desses problemas é que se apresenta a EA como uma saída viável para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Isso porque as estratégias de enfrentamento da problemática ambiental, para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvem uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo, nesse contexto, as ações em educação ambiental, segundo o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA, 2005).

Para o ProNEA, a proteção, a recuperação e a melhoria socioambiental exigem, necessariamente, atividades no âmbito educativo com posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma importante função nessa transição societária.

Historicamente, o período pós-Segunda Guerra Mundial fez emergir com maior ênfase os estudos do meio e a importância de uma educação a partir do entorno, chegando-se na década de 1960 a mencionar explicitamente uma educação ambiental. Os naturalistas, jornalistas, escritores e estadistas muito antes já escreviam sobre a necessidade de proteção dos recursos naturais ou mesmo sobre a importância do contato com a natureza para a formação humana. Mas somente a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, trouxe a responsabilidade da inserção da temática da educação ambiental na agenda internacional.

Anteriormente a esse fato, já se ouvia falar em educação ambiental, mas o reconhecimento internacional desse fazer educativo como uma estratégia para se construir

sociedades sustentáveis se deu em 1975, também em Estocolmo, quando se instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).

Segundo o ProNEA (2005),

o processo de institucionalização da educação ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973, com a criação, no Poder Executivo, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. A SEMA estabeleceu, como parte de suas atribuições, “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente, e foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais. (p. 22)

A Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e em julho desse mesmo ano, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA) instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual. Mas foi somente em 1999 que foi aprovada a Lei nº 9.795, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental.

O Art. 1º da Lei conceitua a Educação Ambiental como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como o uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” Os PCN estão em consonância com esse conceito ao afirmarem que o meio ambiente, o corpo e a saúde fazem parte de um contexto que merece consideração específica. Afirmam, ainda, que condutas ambientalistas responsáveis subentendem um protagonismo forte no presente e que para desenvolvê-las é importante que os conhecimentos das Ciências, da Matemática e das Linguagens sejam relevantes na compreensão das questões ambientais mais próximas, indicando claramente a interdisciplinaridade como a possibilidade de sua implementação (PCNEM, 2000). Nessa perspectiva, explicitamos os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral

- Analisar o ensino de gêneros textuais integrando Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio.

Objetivos Específicos

1. Aplicar e avaliar um procedimento didático para o ensino de gêneros textuais utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa.
2. Identificar o sistema de gêneros utilizados na integração da Educação Ambiental e da Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio.
3. Considerar como professores e alunos posicionam-se em relação aos temas centrais da pesquisa: Educação Ambiental e ensino de gêneros textuais.

Esses objetivos estão em consonância com as seguintes expectativas: o ensino de gêneros textuais possibilita a integração da Língua Portuguesa com a Educação Ambiental; uma metodologia adequada favorece ao ensino de gêneros textuais utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa; o repertório de textos utilizados na integração da Língua Portuguesa e a Educação Ambiental constitui um sistema de gêneros; na escola há posicionamentos variados em relação às questões levantadas pela pesquisa. O quadro abaixo sistematiza os objetivos e os procedimentos adotados para alcançá-los.

Quadro 1 – Objetivos e procedimentos da pesquisa

OBJETIVO GERAL: Analisar o ensino de gêneros textuais integrando Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS
Aplicar e avaliar uma metodologia adequada ao ensino de gêneros textuais utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa.	Planejamento e realização de sequências didáticas. Planejamento e realização de aulas-passeio e palestra. Descrição e análise de sequências didáticas. Aplicação de questionários, realização de conversa informal e gravada, de gravação e análise.
Identificar o sistema de gêneros utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio.	Descrição e análise de sequências didáticas.
Considerar como professores e alunos posicionam-se em relação aos temas centrais da pesquisa: Educação Ambiental e ensino de gêneros textuais.	Redação de diário coletivo. Aplicação de questionários, realização de conversa informal e gravada, de gravação e análise.

Pelo exposto, evidencia-se a possível contribuição do presente trabalho por demonstrar como se pode, efetivamente, colocar em prática o ensino dos gêneros textuais e do tema transversal Meio Ambiente, conforme o que está previsto nos PCN e no ProNEA. Ressalta-se que há trabalhos anteriores sobre o ensino dos gêneros textuais, sobretudo voltados para o

ensino fundamental, como os exemplos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim como sobre a Educação Ambiental. Mas nenhum deles abordou a integração desses dois temas.

Os principais conceitos e temas que guiaram este trabalho foram: gêneros textuais e sequências didáticas, Educação Ambiental e interdisciplinaridade, parâmetros e diretrizes curriculares nacionais. Esses conceitos já estão amplamente definidos pela literatura acadêmica e legal, sendo que alguns têm caráter teórico, como é o caso de gênero textual; outros têm caráter mais operacional, como o de sequência didática. Isso ficará mais evidente ao longo do texto.

Para dar conta dessa tarefa, os principais autores e perspectivas teóricas nos quais nos apoiamos, foram: Interacionismo Sociodiscursivo, de Dolz e Schneuwly (2010; 2004); a Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (2001); a Vertente Sócio-Histórica e Cultural, de Bazerman (2006; 2011); a EA crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011); a EA holística e dialógica (CATALÃO, 2009). Além desses, nos balizamos também em: Antunes (2007; 2009; 2010); Bakhtin (2003); Barbier (2007); Bezerra (2010); Bortoni-Ricardo (2008; 2010); Carvalho (1998; 2001; 2005); Corôa (2003); Fazenda (1995; 2003); Freire (1983; 1992; 1995; 1996); Geraldi (1996); Marcuschi (2010; 2008); Morin (2001; 2002; 2011); Neves (2010; 2006); Nicolescu (2000); ProNEA (2005); Sauv e (2005); Rojo (2008; 2010), entre outros.

Como um conceito fundamental para o desenvolvimento deste trabalho foi a inter/transdisciplinaridade, que remete à concepção de uma teia, um tecido complexo, uma rede de conhecimentos permeados pela contribuição de vários sujeitos, esta tese foi metaforicamente organizada como se explicita a seguir: *Urdidura*, esta parte em que delineamos a justificativa e os objetivos do trabalho; *Um fio da meada* (capítulo 1); *Outro fio da meada* (capítulo 2); *A tecitura ou me ensina a fazer renda* (capítulo 3); *O tear ou o Fio de Ariadne* (capítulo 4); *O (des)atar dos nós da meada* (capítulo 5); *As conversas (des)fiadas* (capítulo 6); *(Re)atando os nós* (considerações finais).

Assim, os capítulos 1 e 2 tratam das questões centrais neste trabalho: gêneros textuais no ensino e educação ambiental. No capítulo 1, discutimos a teoria dos gêneros e o ensino de língua portuguesa, iniciando por um breve histórico do ensino dessa língua no Brasil, passando pelos Parâmetros Curriculares, antes de chegar à abordagem da teoria dos gêneros textuais e sua adoção no ensino.

O capítulo 2 trata da emergência da EA na atualidade, abordando brevemente seu histórico e conceitos, bem como sua inserção no contexto da educação transformadora.

Também há uma apresentação dos marcos legais da EA no Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), finalizando-se com suas correntes pedagógicas e sua prática nas escolas brasileiras, de acordo com pesquisa realizada por Trajber e Mendonça (2006).

O capítulo 3, cujo subtítulo é *Uma abordagem interdisciplinar da Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio*, apresenta a junção dos temas tratados nos capítulos 1 e 2, partindo da concepção, da caracterização, das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e da EA, explicitando as possibilidades de uma ação interdisciplinar por meio dos gêneros textuais e do tema transversal Meio Ambiente. Aqui abordamos, ainda, os aspectos conceituais e pedagógicos da interdisciplinaridade.

No capítulo 4, evidencia-se a metodologia da pesquisa: a caracterização do estudo como uma pesquisa-ação com elementos da etnometodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados na condução da investigação: observação participante periférica e total, conversa informal e gravada, questionário, diário de itinerância e aplicação de sequência didática.

O capítulo 5 expõe a descrição e a análise de nove Sequências Didáticas (SD) desenvolvidas na pesquisa, à luz das orientações teóricas citadas nos capítulos precedentes, pois o procedimento central deste trabalho foi o planejamento e a aplicação de sequências didáticas em duas turmas da 3ª série do EM durante o ano letivo de 2012. Elas foram utilizadas para viabilizar o ensino de gêneros textuais na integração da Educação Ambiental e da Língua Portuguesa, atendendo a quatro requisitos, em sua elaboração: situação de produção, agência, circulação e conhecimentos socioambientais.

No capítulo 6, mostramos o sistema de gêneros utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio e analisamos como professores e alunos posicionam-se em relação aos temas centrais da pesquisa. Para isso, utilizamos as conversas gravadas com a professora colaboradora, os registros feitos por todos os participantes no diário de itinerância e os questionários respondidos. Além disso, ao identificarmos os gêneros textuais, igualmente explicitamos os conhecimentos socioambientais trabalhados nas SD.

Finalmente, nas considerações finais, retomamos os objetivos da pesquisa para explicitar que, a partir da experiência desenvolvida e da avaliação dos implicados na pesquisa (alunos, professora e pesquisadora), foi possível sim unir Língua Portuguesa e Educação Ambiental, com a prática da interdisciplinaridade a partir do ensino de gêneros textuais. Também

discorreremos sobre as limitações detectadas no decorrer da pesquisa-ação e as possibilidade de um trabalho integrado do ensino de língua materna e dos temas transversais do currículo da educação básica.

UM FIO DA MEADA

A TEORIA DOS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Teorias são úteis na medida em que oferecem uma orientação que nos ajuda a conhecer o mundo mais intimamente, que nos apontam aspectos e eventos particulares do mundo para investigar em detalhe, e que nos salvam de uma possível desorientação frente ao sempre crescente amontoado de detalhes nas nossas explicações. Teorias são também úteis por nos ajudarem, como sujeitos sociais ativos, a nos orientarmos em situações novas, por nos revelarem aspectos subjacentes de nossas situações correntes e por nos fornecerem guias para nossas ações. Em suma, as teorias são ferramentas aplicadas para a reflexão sobre nossa condição e nossas possibilidades. (BAZERMAN, 2011, p. 149)

Essa citação de Bazerman nos remete ao fato de que, ao discutirmos o ensino de Língua Portuguesa, duas questões são muito importantes: o que se deve ensinar e o porquê desse ensino. As respostas para essas perguntas podem ser as mais variadas.

Poderíamos dizer que o que se deve ensinar é a gramática; uma segunda língua; a se usar bem a língua portuguesa; a se desenvolver habilidades linguísticas; ou ainda os registros da língua materna. E por que adotar essa ou aquela opção? Porque as relações sociais se dão pela língua; porque ela é instrumento de sociabilização; por necessidade de competência comunicativa; para acessar a variedade culta/prestigiada; para promover reflexão sobre a língua; para promover a interdisciplinaridade; para perpetuá-la; para garantir sua unidade/uniformização; ou para promover a ascensão social.

A adesão a uma dessas respostas sinaliza uma postura teórica a respeito do que seja língua, o que ensinar, por que e como. Para entendermos e optarmos pela melhor resposta apresentamos, aqui, alguns pontos que julgamos necessários nesse contexto: um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Parâmetros Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais e ensino.

1.1 Breve histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil

Inicialmente, lembramos que a escola, historicamente, dedicou-se primeiro à oratória, pois a aprendizagem da palavra que convence atravessa séculos, por ser uma necessidade das diferentes classes dominantes no decorrer da história. Posteriormente

chegou-se ao domínio da escrita, técnica que produz poder, porque “acumula registros, guarda história, é sabedoria armazenada” (GERALDI, 1996, p. 32).

No Brasil, a disciplina Língua Portuguesa ou Português só passou a existir nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX e o processo de formação do professor para essa disciplina só iniciou nos anos 30 do século XX (SOARES, 2000). A autora nos informa que o ensino obrigatório da Língua Portuguesa, ao ser implantado, “seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual se manteve, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética” (p. 212).

Essa tradição persistiu até os anos 40 do século XX, motivada tanto por fatores externos à língua, quanto por fatores internos. Por fatores externos entende-se a necessidade dos grupos privilegiados que já detinham domínio do dialeto padrão e precisavam do ensino a respeito da língua. Os fatores internos relacionam-se ao único conhecimento que se tinha da língua na época, que era aquele transferido da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas em autores greco-latinos. “Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados” (Idem, p. 213), dessa maneira, os gêneros presentes na escola eram apenas as gramáticas e as seletas. Não é de se estranhar, portanto, que tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil tenha se voltado para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica.

Conforme Soares (2000), nessa época, os professores de Português eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, detentores de cargos públicos como médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais e que se dedicavam *também* (grifo nosso) ao ensino. A eles cabia comentar o manual didático (gramática e excertos literários), discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos.

A partir da década de 50 do século XX, começa a modificar-se e a ampliar-se o alunado, gerando a necessidade de mais professores e, por isso, menos selecionados. Os alunos então são também filhos dos trabalhadores e os professores passaram a ser formados em conteúdos de língua, literatura, pedagogia e didática e, ao mesmo tempo, a ter suas condições de trabalho precarizadas e seus salários rebaixados, gerando o desprestígio da profissão e, conseqüentemente, afastando as classes mais privilegiadas do magistério. Contudo, as concepções de língua e de ensino continuaram as mesmas.

Somente a partir da década de 80, as novas teorias na área das ciências linguísticas começam a alterar essa situação, chegando às escolas e sendo aplicadas ao ensino da língua materna. Assim são formuladas questões a serem consideradas no ensino de língua:

Como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais, à luz das práticas do passado? Quais são essas práticas atuais de leitura e escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas e serão feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que práticas de leitura e escrita têm aqueles que pretendem formar-se professores de Português? Que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os futuros professores e os futuros alunos desses professores pertencem? (SOARES, 2000, p. 217)

As respostas a essas perguntas devem considerar o estatuto atual dos conhecimentos sobre a língua, seus fatores internos, que se referem às teorias na área das ciências linguísticas e o contexto social, político e cultural (fatores externos à língua), que estão relacionados às características do alunado e dos professores. Todos esses aspectos também devem orientar as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Ainda sobre as características históricas mais recentes do ensino da Língua Portuguesa, Corôa (2003) identifica três fases distintas. A primeira, caracterizada pela ênfase no ensino da palavra – visão estruturalista –, deu-se no início do séc. XX; a segunda, com ênfase na sentença e na mensagem – visão comunicacional –, ocorreu em meados do séc. XX e, por último, a ênfase no texto –, visão interacionista ou língua como ação social – começou a partir de 1980. Na visão estruturalista, a preocupação era com a verificação do certo e do errado; na comunicacional, houve a negação da estrutura a favor da mensagem, constituindo-se em uma reação histórica muito importante; e na interacionista, o olhar voltou-se para a construção da mediação situada.

Também nessa perspectiva histórica do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, Rojo (2008a, pp. 9 a 13) reforça o fato que, de 1885 até os anos 1960, o foco foi basicamente gramática, leitura literária e recitação, conforme o já exposto por Soares. O que ocorreu na década de 1970, ela denomina virada pragmática ou comunicativa; em 1985, virada textual; de 1990 em diante, virada discursiva.

Rojo (2008b) lembra que, na virada pragmática ou comunicativa, por meio da Lei 5.692/71, a disciplina recebeu o nome *Comunicação e Expressão*, no primário²; *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, no ginásio; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*,

²Primário: 1ª à 4ª série; ginásio: 5ª à 8ª série; colégio: 2º grau.

no colégio. Nessa época, preconizava-se o ensino explícito dos elementos da comunicação e das funções da linguagem, com a conseqüente defesa da presença de uma diversidade de textos, o que indica que a prioridade do texto como unidade de ensino de língua na sala de aula não é nova nas propostas curriculares, nos programas de ensino e nos materiais didáticos em nosso país. Por outro lado, a autora reconhece que o uso do texto como pretexto tem continuidade e vem sendo suplementado pela gramaticalização do texto “por meio do acesso dos professores a teorias cognitivas de leitura e de produção e teorias da linguística textual da década de 1980” (p. 89).

Segundo ela, no fim da década de 1990, quando houve a virada discursiva, um desafio enfrentado no ensino foi a formação do aluno para a aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Isso ocorreu na tentativa de “se dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças”. E, para o alcance dessas metas, foram requeridas dos professores “uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam” (ROJO, 2008b, p. 90 a 92).

Essas características históricas demonstram que os objetivos e as atividades de ensino dependem das diferentes concepções sobre o trabalho de Língua Portuguesa, conforme sinalizamos no início. Focalizando a visão interacionista da língua, Corôa (2003) afirma que, ao tomarmos o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva interacional ou discursiva de linguagem, a consideramos como uma estrutura que serve de veículo comunicativo, mas, sobretudo, como algo que constrói identidades e faz aderir aos sujeitos papéis sociais.

Nessa perspectiva, a autora considera o texto como unidade de trabalho pedagógico em Língua Portuguesa, enfatizando a natureza da língua como atividade simbólica e dialógica. Para ela, “mais do que ‘ampliar’ o objeto de trabalho da palavra ou da sentença”, isso é reconhecer que a língua não é somente uma estrutura. Ela participa da construção de identidades e o texto é o ponto de encontro das habilidades que conduzem a essa construção.

Assim, nesse posicionamento teórico, o texto é entendido como “uma peça significativa que se engendra historicamente” e esse entendimento traz enormes conseqüências para as atividades didático-pedagógicas, pois o professor e os alunos precisam se reconhecer em diferentes papéis sociais e os objetos de aprendizagem (gramática, leitura e escrita) são revistos.

Da mesma forma, o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar “as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social” (GERALDI, 1996, p. 28).

Para ele

centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. (p. 71)

Para essa concepção de língua que se constrói histórica e dialogicamente, exige-se um profissional comprometido com a realidade, com o contexto; disposto a fazer da aula “acontecimentos discursivos”. Essa abordagem linguística implica que a linguagem é considerada como mediação, o dialogismo é necessário para a tomada de consciência do processo e há que haver a interação entre sujeitos históricos. Isso focaliza o uso da língua, em detrimento da ênfase na gramática; a convivência das variantes linguísticas; a leitura e a escrita como compreensão ativa e reflexão crítica; o erro como inadequação a situações de uso.

Bezerra (2010) também trata de algumas teorias que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo ensino/aprendizagem e que têm influenciado a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo a sociointeracionista vygotskyana, as de letramento, as de texto e discurso.

Ela destaca principalmente a concepção sociointeracionista vygotskyana, que considera a aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outro, em determinado grupo social. Assim, se o meio não proporcionar desafios, exigências e estímulos ao intelecto do indivíduo, ele não pode conquistar estágios mais elevados de raciocínio.

Essa concepção sociointeracionista vygotskyana traz implicações para a educação, por indicar que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, favorecendo a complementação das funções psicológicas que estão se processando. Portanto, construir conhecimento implica uma ação partilhada e a imitação, como instrumento de compreensão, tem um papel no aprendizado. Por sua vez, o professor tem o papel de mediador nas interações interpessoais e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento.

Como se pode perceber, ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, houve mudanças de concepções sobre esse trabalho, seja por questões sociais ou

científicas. E os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa conseguiram instaurar essas mudanças? Vamos a eles.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Que relação há hoje entre linguagem e escola? Em uma visão instrumentalista, é servir de guia para outras aprendizagens, abrir o caminho de acesso a outros conhecimentos, instrumento necessário para aqueles que querem ser instruídos, ou ainda distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos.

Mas o papel da escola, para Geraldi (1996), é mais do que isso: ela deve possibilitar ao aluno a expansão das oportunidades de processos interlocutivos, de novas possibilidades de interações nas instâncias públicas de uso da linguagem, que implicam diferentes estratégias e a presença de outras variedades linguísticas de outros grupos sociais. Isso porque é principalmente na escola que se iniciam as interlocuções em instâncias públicas. Portanto, para o autor, cabe à escola não a transmissão de conhecimentos, mas a promoção da circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes, apontando para a concepção sociointeracionista da linguagem.

Essa visão direcionou a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino (BRASIL, 1998; 2000), fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa sofresse um impacto ao final da década de 90, quando eles foram publicados. Esses Parâmetros (PCN), ao adotarem uma perspectiva social da linguagem, também recorreram ao conceito de gênero textual para elaborar a proposta pedagógica de ensino de linguagem.

Reconhece-se que é por meio do engajamento em atividades socialmente compartilhadas que desenvolvemos a consciência e as habilidades linguísticas. Portanto, a escola deve oferecer ao aluno um contexto em que esse possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais.

Para a área específica de Língua Portuguesa, os PCN de 1998 propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno desenvolva seus conhecimentos discursivos e linguísticos, atingindo os seguintes objetivos: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem,

particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relativos ao uso da língua.

Os PCN possibilitaram importantes avanços relativos ao ensino da Língua Portuguesa, por indicar que os professores não só podem como devem ensinar de uma forma inovadora, diferente da antiga. Eles traduzem um avanço, se comparados à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, como vimos. Prova disso é o extrato abaixo, que sinaliza para uma visão de educação linguística desde as séries iniciais.

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “o que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino da língua, à diferença das situações de interlocutores naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (BRASIL, 1997, p. 38-39).

São conceituadas também as atividades metalinguísticas como sendo aquelas que “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos”. Essas atividades não estão necessariamente vinculadas ao processo discursivo, mas à utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se para possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Como exemplo desse tipo de atividade, o documento cita a discussão da acentuação gráfica, quando é necessário que alguns aspectos da língua, como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica, que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação. A apresentação desses conceitos reforça o movimento metodológico uso/reflexão/uso.

Assim como as práticas de gramática eram desvinculadas de situações de uso, orientadas somente pela normatização e não pela reflexão, no modo antigo do ensino de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos desconsideravam as

condições de produção e as características dos gêneros. Por outro lado, temos que reconhecer que a escola sempre trabalhou com os gêneros textuais, mas restringiu seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos, desconsiderando aspectos comunicativos e interacionais. E sabemos que não há análise do texto quando apenas se retiram dele palavras sobre as quais se formulam questões, como comumente acontece nas supostas aulas de gramática contextualizada (ALVES, 2013).

Também já é consensual que a convivência do aluno com a produção linguística valorizada representa uma condição para a incorporação gradual do falar e do escrever prestigiado e, neste caso, o texto é a opção para o ensino com a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem, centrado na dimensão discursiva e interacional da língua. Para que isso ocorra, os professores precisam ter conhecimento das questões relativas ao funcionamento do léxico, da gramática e das práticas cognitivo-textuais com que efetivamos nossa atividade comunicativa. Portanto, o texto deve ser analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso, a gramática comparece como mediação (ANTUNES, 2007).

A adoção da perspectiva social da linguagem pelos PCN, que orientou para o trabalho com os gêneros textuais e priorizou aqueles utilizados em situações públicas, levou à necessidade de estabelecer fronteiras definidas entre os conceitos de texto e gênero e, sobretudo, compreender suas condições de produção concretas, sócio-históricas, como vemos:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1997, p. 23)

Cabe salientar que a proposta dos PCN não trata de eliminar o estudo dos diferentes textos, mas de considerá-los após a identificação da situação concreta em que foram produzidos. A perspectiva do documento, de considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, pretende apontar um encaminhamento

inovador e eficaz para o ensino de língua que exige a adoção de um procedimento de ensino-aprendizagem mais adequado às situações concretas de produção de linguagem.

Para isso, os alunos devem ser colocados em “situação de produção de linguagem”, numa situação semelhante à situação original de produção do gênero, qualquer que seja ele e, com isso, trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexão metalinguística, conduzidas pelo gênero em questão. Se o gênero depende da esfera em que é produzido, é preciso recriar essa esfera, mesmo que a situação de produção seja “artificial”, para que ele possa nela ocorrer, pelo menos de forma aproximada, segundo Rojo (2000, p. 103 e 110).

Percebemos, pela breve exposição, que os gêneros do discurso ou textuais³ são tomados como objetos de ensino nos PCN e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino. Para entendermos com mais clareza essa questão, voltaremos a tratar dos PCN quando nos referirmos, especificamente, à Língua Portuguesa no currículo do Ensino Médio, mais adiante, no capítulo 3.

Mas como definir as diferenças entre gêneros textuais, textos e tipos de textos e como levar para a prática pedagógica o conceito de gênero? É o que veremos a seguir.

1.3 Gêneros textuais

Não podemos iniciar esse tópico sem uma referência explícita à contribuição de Bakhtin para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos. Como afirma Brait (2005), o conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador 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, por um conjunto de dimensões ainda não inteiramente decifradas, o que revela a amplitude da influência do seu pensamento, a partir da segunda metade do século XX.

A autora nos revela também que

³Neste trabalho, adotaremos a denominação gêneros textuais, conforme posição de Marcuschi (2008, 2010, 2011) semelhantemente a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Não discutiremos as diferenças teóricas entre os termos gêneros textuais/do discurso. Para dirimir eventuais dúvidas sobre o tema, indicamos o texto de Rojo (2005): Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.

a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico (...) o que hoje definimos como dialogismo, polifonia, interdiscurso, heterogeneidade e que, se nem sempre correspondem a palavras estabelecidas pelo autor, constituem ao menos sínteses das ideias que mobilizam seus trabalhos.” (BRAIT, 2005, p. 88-89).

Brait (2005, p. 89) mostra que há indícios de que um dos eixos do pensamento bakhtiniano está na busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem por meio da preocupação com a dimensão histórico-ideológica e a constituição sógnica das ideologias; da insistência na discussão de uma natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra; da tentativa de oferecer elementos para uma reflexão sobre os gêneros discursivos; da interdiscursividade como condição de linguagem. Para ela, em Bakhtin há um permanente diálogo entre indivíduo e sociedade, dimensão que a linguagem se encarrega de instaurar e mobilizar; e esse dialogismo existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, o que caracteriza a natureza interdiscursiva da linguagem.

A autora explica que o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, aproximando o dialógico e dialético, ainda que não possam ser confundidos, “uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza ‘no nós’, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem” (BRAIT, 2005, p. 94-95). Essa concepção de Bakhtin mostra que a linguagem funciona diferentemente para os diferentes grupos, pois diferentes materiais ideológicos participam do julgamento de uma dada situação.

Para Morato (2004), a introdução definitiva das dimensões sociais, culturais e contextuais na análise de fatos da linguagem fez com que “a Linguística passasse a dirigir seus esforços à compreensão de fenômenos comunicativos e de padrões normativos próprios à interação.” (p. 319). E a interação é uma atividade sociocognitiva a partir da qual a aquisição da linguagem se torna possível. E, na perspectiva bakhtiniana, “a interação verbal é a realidade fundamental da língua, e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua” (Idem, p. 330). Além disso, o processo de interação é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.

Podemos entender que, em uma postura sociointerativa da língua, a vemos como uma forma de ação social, histórica e cognitiva que privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Isso faz com que unidade básica para os processos de ensino-aprendizagem seja o discurso em sua materialidade social e em sua materialização textual (GERALDI, 1996).

Para Bakhtin (2003, p. 261-262), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)

concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Em sua teoria, ele mostra que há gêneros primários ou simples (geralmente orais, que provêm das trocas verbais ordinárias, têm relação imediata com o contexto real existente e com os enunciados do outro) e os gêneros secundários ou complexos (geralmente escritos, são resultado do discurso literário, científico, ideológico; nascem de trocas culturais mais formais; absorvem e transmutam os primários). Sinteticamente, gêneros do discurso são as formas como se concretizam os textos, que possuem diferenças específicas; dão forma às atividades de linguagem; são a forma de dizer em circulação social, o repertório das formas do discurso.

Do ponto de vista histórico, Rojo (2008b) ressalta que Bakhtin e seu Círculo construíram uma nova visão de língua e de linguagem, como já dissemos, “livre do subjetivismo da estilística de seu tempo e da abstração da linguística estrutural e do formalismo russo”. Ele propôs uma visão concreta do enunciado para substituir tanto a sentença (oração) como o estilo em sua concepção tradicional. Nesses aspectos, seu foco, seu corpus e seu problema privilegiado era o romance polifônico. Mas a teoria da enunciação e o romance polifônico como objetos de estudo é que demandaram desse grupo uma revisão do conceito de gênero literário, “que o estende para além das fronteiras da arte verbal: para a vida e para a ética, para além da estética” (p.95). O quadro abaixo demonstra a evolução conceitual desses estudos.

Quadro 2 – Evolução do conceito de gênero



Fonte: Elaborado com base em Rojo (2008b, p. 95).

Retomando as “formas do discurso”, referidas por Bakhtin e relacionando-as às estruturas de poder, Van Dijk (2008) mostra que os grupos mais poderosos e seus membros controlam ou têm acesso a um amplo e variado número de papéis, gêneros, oportunidades e estilos de discurso. Para ele, os “sem-poder” figuram apenas como receptores dos discursos formais, públicos ou impressos e “os conteúdos e a organização do conhecimento público, as hierarquias de crença e a amplitude do consenso são fatores poderosos na formação e na reprodução de opiniões, atitudes e ideologias” (p. 50).

Ele defende que o exercício discursivo do poder se dá predominantemente pela via persuasiva e propõe uma classificação dos discursos, como vemos abaixo.

Quadro 3 - Gêneros de discurso e de poder

Discursos com funções pragmáticas diretivas	Comandos, ameaças, leis, regulamentos, instruções, recomendações e conselhos.
Discursos persuasivos	Anúncios publicitários e as propagandas.
Discursos descritivos dos acontecimentos futuros ou eventuais	Previsões, planos, cenários, programas ou alertas, relatórios acadêmicos.
Discursos narrativos	Romances, filmes, reportagens jornalísticas.

Fonte: Elaborado com base em Van Dijk, 2008.

Van Dijk reforça que o “poder discursivo”, por ser predominantemente persuasivo, caracteriza-se por conter justificativas, argumentos, promessas e exemplos que aumentam as chances de os receptores formarem as representações mentais desejadas. Para ele, uma estratégia para disfarçar o poder “é convencer as pessoas sem poder de que elas praticaram as ações desejadas em nome de seus interesses” (VAN DIJK, 2008, p. 84). O poder discursivo também envolve o controle sobre o discurso em si e se molda de acordo com quem está falando e em quais contextos, quem tem acesso aos vários tipos e meios de

comunicação e quais receptores podem ser alcançados. Assim, ele propõe três tipos de discurso em relação à demonstração de poder, como vemos:

Quadro 4 - Poder no discurso

Conversação (falantes com papéis sociais semelhantes)	Conversa entre pais e filhos, entre mulheres e homens, fala racista.
Diálogo institucional (interação institucional no trabalho)	Entrevistas de emprego, discurso médico-paciente, discurso nos tribunais, discurso organizacional, discurso político.
Discurso escrito (mais programado, controlado)	Textos jornalísticos e produção de notícias, livros didáticos.

Fonte: Elaborado com base em Van Dijk, 2008.

Por essa tipologia, percebemos que há uma correlação direta entre a abrangência do discurso e a abrangência do poder. O autor reforça que

os sem-poder costumam ter controle apenas nas conversações do dia-a-dia e são meros receptores passivos de discurso oficial e midiático. Os poderosos têm acesso a uma variada gama de modos dialógicos formais, especialmente impressos, de escrita e fala e, em princípio, conseguem atingir um grande número de grupos de pessoas. Daí que os poderosos controlam o discurso por meio do controle de seu material de produção, sua formulação e sua distribuição. (VAN DIJK, 2008, p. 84)

No âmbito dessa relação entre discurso e poder, o linguista inglês Fairclough (2001, p. 135) reafirma que o texto absorve e é construído de textos do passado, responde, reacentua e retrabalha textos passados, confirmando sua historicidade e “essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural”. Nesse sentido, ele defende que a intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, pois podemos transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes para gerar novos textos.

A intertextualidade é fonte da ambivalência dos textos e suas dimensões são importantes para construir um quadro teórico para análise de discurso. São elas: *intertextualidade horizontal* (diálogo entre um texto e aqueles que o precedem e seguem na cadeia de textos); *intertextualidade vertical* (diálogo entre um texto e outros textos que constituem seus contextos mais ou menos imediatos ou distantes); *intertextualidade manifesta* (outros textos explicitamente presentes no texto sob análise); *intertextualidade constitutiva ou*

interdiscursividade (configuração de convenções discursivas que entram em sua produção, o foco está nas convenções discursivas e não em outros textos).

Meurer (2005, p. 81-82) explica que Fairclough utiliza o termo gênero para designar “um conjunto de convenções relativamente estável” associado a “um tipo de atividade socialmente aprovado”, que implica um tipo particular de texto e processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Os exemplos da vida cotidiana são vários: conversa informal, compra de produtos em uma loja, entrevista de emprego, documentário de televisão, poema, artigo científico.

Essa concepção apresenta três implicações: os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; os recursos empregados pelos indivíduos tanto para produzir como para consumir textos são cognitivos e sociocognitivos, porque são perpassados por discursos e ideologias. Fairclough, portanto, enfatiza a relação dialética entre linguagem e sociedade, destacando o poder criativo do discurso com base nas formas de conhecimentos e crenças; nas relações sociais e nas identidades (MEURER, 2005, p. 89).

Nesse texto, Meurer ainda esclarece que ele “enfatiza a necessidade de analisar os traços e pistas que ocorrem em diferentes gêneros textuais, buscando evidenciar como eles refletem discursos e rotinas sociais”. Em outras palavras, o autor buscou desenvolver uma teoria e um método que permitissem mostrar como traços e pistas linguísticas refletiam as complexidades sociais implícitas em diferentes textos, pois gêneros textuais têm estreita relação com a noção de hegemonia, porque “a escolha de textos e o seu modo de uso dependem frequentemente das formas de dominação estabelecidas” (Idem, p. 90 a 92).

A crença de Fairclough é que, uma vez que alguém se torne consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele e o aspecto ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir seu efeito. Nesse aspecto, a compreensão do papel da linguagem como prática social pode cooperar para a emancipação de grupos menos privilegiados ou não. Para que a emancipação ocorra, a sua proposta é a de uma Análise Crítica do Discurso (ACD) que considere cada evento discursivo a partir de três dimensões que se complementam: texto, prática discursiva e prática social. Nessa abordagem tridimensional, entende-se que toda prática discursiva é uma forma de prática social, mas nem toda prática social é uma prática discursiva (MEURER, 2005, p. 94).

A partir desse posicionamento teórico, propõe-se que examinemos os textos no que diz respeito a sua produção, distribuição e consumo, com atenção especial à coerência, à

intertextualidade e à interdiscursividade. Nessa análise busca-se responder às seguintes questões: Quem escreve para quem, em quais circunstâncias e por quê? Que aspectos de intertextualidade e interdiscursividade se manifestam no texto? Como o texto contribui para a (re)produção, manutenção ou mudança de certas práticas sociais ou realidades? (MEURER, 2005, p. 88-102).

Na esteira dessa concepção teórica, a afirmação bakhtiniana de que os “enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268) pode ser mais bem entendida a partir do quadro abaixo, que mostra os gêneros textuais ao longo do tempo e os aspectos valorizados em cada cultura. Ressalte-se que a separação entre as culturas pelas cores que se interpenetram demonstra que não há uma rigidez entre uma e outra, não sendo, portanto, dicotômicas, pois os gêneros são entidades dinâmicas, “cujos limites e demarcação se tornam fluidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Quadro 5 – Linha do tempo dos gêneros textuais

Anterior ao Séc. VII a.C	(Séc. VII a.C)	(Séc. XV)	(Séc. XX)
CULTURA ORAL	CULTURA ESCRITA	CULTURA IMPRESSA	CULTURA ELETRÔNICA
Conjunto mais limitado de gêneros	Surgimento dos gêneros típicos da escrita	Expansão de gêneros	Explosão de novos gêneros orais e escritos
Oralidade	Escrita como afirmação do poder	Padronização da escrita	Gêneros híbridos fortalecidos e disseminados

Fonte: Construção com base em Marcuschi (2010).

Ao analisarmos essa linha do tempo, entendemos quando Marcuschi esclarece que

isto é revelador do fato de que os gêneros textuais *surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem*. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus *usos e*

condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

É importante ponderarmos, como expõe Marcuschi (2010, p. 21), que os novos gêneros não são inovações absolutas de cada época e cultura, sem uma “ancoragem em outros gêneros já existentes”. Segundo ele, o próprio Bakhtin já falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro, gerando novos. Reconhecemos que a tecnologia favorece o surgimento de novos gêneros, “mas não absolutamente novos”, por outro lado, isso confirma que os gêneros refletem as estruturas sociais típicas de cada cultura (p. 34).

Os gêneros surgidos no século XX, na cultura eletrônica, criam formas comunicativas híbridas⁴, estabelecendo novas relações entre oralidade e escrita e inviabilizando a visão dicotômica ainda presente em muitos livros de ensino de língua.

Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos. (MARCUSCHI, 2010, p. 21-22)

Conforme analisamos, embora os gêneros limitem nossa ação na escrita, eles são essencialmente flexíveis e variáveis, tal como seu componente crucial, a linguagem. “Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2011, p. 19), dessa forma, a variação está para a linguagem, assim como para o gênero. Mas, ressalte-se que, mesmo com essa flexibilidade, “precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística” (Idem).

Ainda sobre as concepções de gêneros textuais, consideramos bastante pertinentes as ideias de Charles Bazerman (2011) da escola de estudos de gêneros norte-americana, que também se interessa pela natureza social do discurso. Seus postulados principais são: dominar

⁴Hibridização ou mescla de gêneros: um gênero assume a função de outro; um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero (artigo de opinião em forma de poema, por exemplo); o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero (MARCUSCHI, 2010).

gêneros é agir politicamente e gêneros são um meio de agência, com a ponderação de que os gêneros da escrita são muito importantes em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, ele expõe que, em décadas recentes, o ensino da escrita foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios. Em primeiro lugar, escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, pois também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Em segundo lugar, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas e diferentes atividades. Em terceiro lugar, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários para o estudo da linguagem ou da literatura, da história, da ciência, da filosofia e da política. Por último, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas e diferentes formas de escrita, mesmo considerando que todas as formas da escrita que eles poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar. Neste caso, precisamos oferecer-lhes habilidades e flexibilidade suficientes para se adaptarem às situações mais variadas da escrita (BAZERMAN, 2011, p.16).

Para ele, os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo. Esse reconhecimento pode ocorrer por “nomeação, institucionalização e regularizações explícitas, através de várias formas de sanção social e de recompensa”. Ele completa:

Identificar gênero historicamente conduz o conceito de gênero de um fato essencial que reside nos textos a um fato social, real, na medida em que as pessoas o tomam como real e na medida em que essa realidade sociopsicológica influi na sua compreensão e no seu comportamento, dentro da situação como elas o percebem. (Idem, p. 51-52)

Bazerman avalia que a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer a novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. Pois gêneros não são apenas formas, são formas de vida, modos de ser, “são *frames* para a ação social”. Por isso, gêneros “são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”, são o que acreditamos que eles sejam, são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (BAZERMAN, 2011, p. 23-32).

Como, segundo ele, o “gênero dá forma a nossas ações e intenções”, é um meio de *agência* e por isso não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações significativas e motivadoras. Esse caráter dinâmico, interativo e *agentivo* do uso dos gêneros escritos muito nos interessa, no âmbito desta pesquisa, pois “significa que no centro de nossa teoria devem estar pessoas que querem realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança”, como assim exige a Educação Ambiental (BAZERMAN, 2006, p. 10-11).

O autor reforça que a escrita, sobretudo, é imbuída de *agência*, porque está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade; porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções. Além disso, a escrita fornece-nos os meios para alcançarmos outros através do tempo e do espaço, interagir, influenciar e cooperar (Idem, p. 11).

Como a “abordagem social de gênero transforma-o em uma *ação social* e, assim, em uma *ferramenta de agência*”, vemos que em relação aos grandes autores não há dúvida de que eles são *agentes*, pessoas que através de suas escritas têm aumentado e mudado o pensamento e a ação da comunidade (BAZERMAN, 2006, p.12).

Nesse sentido, comunga com Freire (1983, p. 74), em sua afirmação de que, quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Só dessa forma é que pode transformá-la e, com seu trabalho, criar um mundo próprio de acordo com o seu eu e suas circunstâncias, dado que, para ele, “conhecer é interferir na realidade conhecida”. Assim, o autor, mesmo não sendo linguista, com ou sem outras adjetivações, entendia que a leitura de textos não poderia acontecer sem a compreensão de seus contextos. Por isso, ele nunca entendeu a leitura e a escrita da palavra sem a leitura do mundo que conduza “à reescrita” desse mundo, à sua transformação (FREIRE, 1995, p. 107).

A partir do exposto até aqui podemos, sinteticamente, dizer que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; são frutos de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia; caracterizam-se como eventos textuais altamente dinâmicos; surgem emparelhados a necessidades e a atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas; não se caracterizam, nem se definem por aspectos formais e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais; são modelos comunicativos concretos.

Todas essas características nos levam ao pressuposto marcuschiniano de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero e, como o gênero se materializa em textos orais ou escritos, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Mas voltamos a uma pergunta que fizemos anteriormente: quais seriam as diferenças entre gênero textual e texto? Marcuschi conceitua textos como entidades concretas, realizadas materialmente e corporificadas em algum gênero textual. Vejamos como ele diferencia gêneros textuais dos tipos textuais e define os seus domínios discursivos⁵.

Quadro 6 – Tipos textuais, gêneros textuais e domínios discursivos

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS	DOMÍNIOS DISCURSIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizam-se mais como sequências linguísticas, modos textuais limitados (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção). - São definidos pela natureza linguística de sua composição (léxico, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas, estilo). 	<ul style="list-style-type: none"> - São formas textuais escritas ou orais estáveis, social e historicamente situadas. - São a materialização de textos encontrados em nosso cotidiano, entidades empíricas quase ilimitadas, um conjunto aberto de designações (telefonema, sermão, carta, bilhete, reportagem, notícia, aula, receita, bula, cardápio, lista, cardápio, edital etc). -Apresentam heterogeneidade de tipos textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constituem uma esfera da atividade humana. - São práticas discursivas social e institucionalmente marcadas e que envolvem um conjunto de gêneros textuais utilizados nas rotinas comunicativas que lhe são próprias ou específicas (discurso jurídico, jornalístico, religioso).

Fonte: Construção com base em Marcuschi, 2008, p. 154-155.

Analisando as características de cada um, podemos concluir que os gêneros textuais são identificados por critérios de *ação prática*, de *circulação* sócio-histórica, de funcionalidade, pelo conteúdo temático, estilo e composicionalidade, ou seja, são classificados pelo *uso social*. Eles são formas verbais estáveis realizadas em *textos situados* em comunidades e em domínios discursivos específicos; podem incluir dois ou mais tipos

⁵ Para maior compreensão desse quadro, consultar a distribuição dos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades proposta por Marcuschi (2008, p. 194 a 196).

textuais, pois pode haver heterogeneidade tipológica. Já os textos são entidades concretas realizadas materialmente e corporificadas em algum gênero textual; sua classificação em tipos prioriza as sequências linguísticas típicas como norteadoras; se fundam em critérios linguísticos e formais; em suma, tipos são classificados por suas características linguísticas.

Importante observar que o autor, apesar de fazer essa distinção entre tipos e gêneros textuais, ressalta que gêneros e tipos não são opostos, nem dicotômicos, mas sim complementares e integrados, pois os mesmos não “subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Ele esclarece que isso ocorre “porque todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156 e 160). Em relação aos domínios discursivos, esses “operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (Idem, p. 194).

Como expusemos, por serem os gêneros textuais fenômenos sócio-históricos e culturalmente maleáveis, não há como fazer uma lista fechada de todos eles, por isso optamos por mostrar aqui os agrupamentos dos gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para orientar o trabalho do professor em seu ensino.

Quadro 7 – Agrupamento dos gêneros por progressão didática

DOMINIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	ASPECTOS TIPOLOGICOS/ CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GENEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	Narrar Mimese da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto maravilhoso / Conto de fadas / Fábula / Lenda / Narrativa de aventura / Narrativa de ficção científica / Narrativa de enigma/ Narrativa mítica / Sketch ou história engraçada/ Biografia romanceada / Novela fantástica/ Conto / Crônica Literária / Adivinha / Piada
Documentação e memorização das ações	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida / Relato de uma viagem / Diário íntimo / Testemunho / Anedota ou caso / Autobiografia /Curriculum vitae /Notícia/ Reportagem / Crônica social / Crônica esportiva/Histórico/ Relato histórico / Ensaio ou perfil biográfico / Biografia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Textos de opinião / Diálogo argumentativo /Carta de Leitor / Carta de reclamação / Carta de solicitação /Deliberação informal / Debate regrado / Assembleia / Discurso de defesa

		(Advocacia) /Discurso de acusação (Advocacia) Resenha crítica / Artigos de opinião ou assinados /Editorial /Ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) / Exposição oral / Seminário/ Conferência / Comunicação oral / Palestra / Entrevista de especialista / Verbete / Artigo enciclopédico / Texto explicativo /Tomada de notas / Resumo de textos expositivos e explicativos/ Resenha/Relatório científico / Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	Descrever Ações Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem/ Receita / Regulamento / Regras de jogo / Instruções de uso / Comandos diversos / Textos prescritivos

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102)

Esse agrupamento dos gêneros, segundo os autores, obedece a três critérios abrangendo a tradição didática da escola, considerando que:

correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

Os autores avaliam que os agrupamentos propostos não são estanques em relação aos outros, mas são apenas instrumentos para resolver problemas da escolha e progressão didática para o ensino dos gêneros. Essa progressão se dá com base nos seguintes princípios: organização em torno dos agrupamentos de gêneros; melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis (progressão em espiral); aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo; proposição de diferentes níveis de complexidade.

Além do agrupamento proposto por Dolz e seu grupo, vejamos também, na página seguinte, a sugestão de Marcuschi (2008, p. 194-196) para agrupar os gêneros relacionados ao domínio discursivo instrucional.

Quadro 8 – Gêneros textuais do domínio discursivo instrucional

DOMÍNIO DISCURSIVO INSTRUCIONAL	
ESCRITA	ORALIDADE
Artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe.	Conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos.

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 194.

Como se vê, ele os distribui por domínios discursivos, nas modalidades oral e escrita, o que nos será muito útil quando tratarmos do sistema de gêneros utilizados no âmbito desta pesquisa, conforme expusemos na introdução.

1.4 Gêneros textuais e ensino

Considerando os PCN e a teoria dos gêneros apresentada, podemos dizer que o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais é fundamental na escola, para desenvolver a competência comunicativa dos alunos pela leitura, análise e produção, pois articula práticas sociais e objetos escolares. Marcuschi (2011, p. 31) afirma, inclusive, que “trabalhar com gêneros é inescapável ou inelutável”. Como é sabido, isso já é muito apregoado, mas ainda pouco praticado.

Em relação a essa questão, Rojo (2008b) nos revela que houve uma “didatização” do conceito de gênero ou “sua migração das esferas das ciências da linguagem para as propostas, os programas e parâmetros ou referenciais curriculares para a educação básica em língua e linguagem, não só no Brasil, mas no mundo”. Em seus estudos, a autora verificou que todos “os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio das *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso” (p. 77).

Em sua análise, percebeu que os PCN de 1998, embora não indiquem as fontes dos conceitos neles didatizados, “revozeiam” as teorias textuais, a obra bakhtiniana e a abordagem

didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, afiliada ao interacionismo sociodiscursivo, entre outras vertentes menos relevantes (Ibidem, p. 93).

Para a autora,

na época atual, a escola está consciente de que não há legítima aprendizagem, ou pelo menos aprendizagem flexível e criativa, necessária ao exercício ético e plural da cidadania e ao trato ético dos discursos na sociedade global, a partir do tratamento dos textos como matéria morta, repetível, modelar, unívoca; sem a instauração do discurso próprio por meio de palavras internamente persuasivas. Isso traz para a escola seu atual paradoxo: transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para nosso tempo. (ROJO, 2008b, p. 96-98)

A assunção do gênero do discurso como objeto de ensino das línguas e das linguagens se justifica por serem os gêneros mais flexíveis e aptos a uma abordagem persuasiva, às apreciações de valor, à abordagem criativa, centrífuga, ao contrário do ensino das formas, das normas, das regras, da gramática e das tipologias, de acordo com os estudos bakhtinianos (Ibidem, p. 97).

Do ponto de vista didático, Bezerra (2010, p. 44) justifica a adoção do estudo de gêneros porque

aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

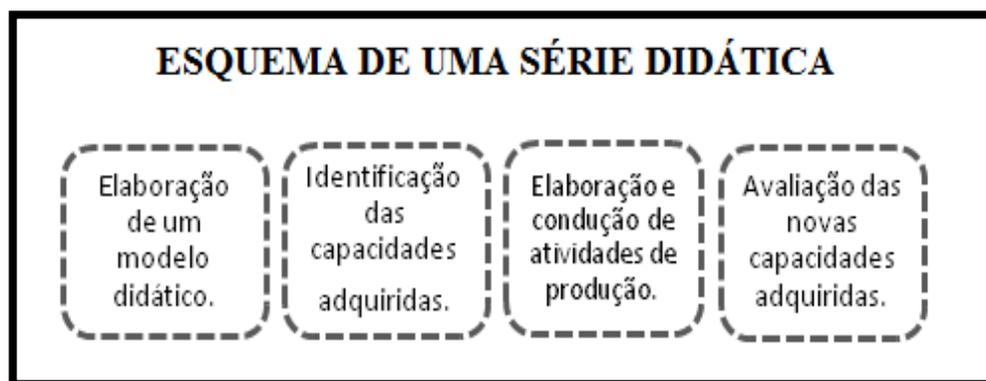
Nessa direção, a autora reitera que o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar uma diversificação de gêneros textuais, possibilitando ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico. Por isso, os livros didáticos estão ampliando sua seleção textual, destacando os textos jornalísticos e publicitários, além dos literários, histórias em quadrinhos, tiras, entre outros. Essa preocupação se deve, em parte, às exigências na avaliação do livro didático levadas a cabo pelo Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD, cuja primeira versão foi em 1997.

Marcuschi (2010, p. 38) reafirma que “vale repisar a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Essa é a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas

no universo escolar, orientando-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida. Mas trabalhar efetivamente como? Eis a questão.

Uma das respostas para essa pergunta pode ser a proposta de Bronckart (2001), que recomenda uma *série didática* em quatro fases para o trabalho com o gênero textual na sala de aula, conforme a representação do esquema abaixo.

Figura 1 – Esquema de uma série didática



Fonte: Construção com base em Marcuschi, 2008.

Essas fases são assim explicadas por Marcuschi (2008, p. 221-224):

1. **Elaboração de um modelo didático:** “o primeiro passo é a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos”, em seguida se analisam as *atividades discursivas*, opera-se com as *sequências típicas* e se aprende os *mecanismos linguísticos* do texto em estudo.
2. **Identificação das capacidades adquiridas:** verifica-se se os alunos perceberam as *atividades discursivas*, as *sequências típicas* e os *mecanismos linguísticos* trabalhados na fase 1.
3. **Elaboração e condução de atividades de produção:** exercita-se a *produção efetiva de gêneros* aplicando-se os elementos analisados.
4. **Avaliação das novas capacidades adquiridas:** analisam-se as produções textuais para um retorno aos alunos, a fim de que utilizem as capacidades adquiridas em gêneros semelhantes.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 40), por sua vez, dizem que a aprendizagem da língua é uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade e os gêneros textuais constituem o núcleo “de uma aprendizagem integrada de recursos linguajeiros; aprender a

escrever e a falar implica a mobilização desses recursos”. Para eles, então, o ensino da produção textual a partir dos gêneros textuais se ancora em três argumentos: o trabalho de agrupamento dos gêneros facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino; as possibilidades de trabalharmos com práticas sociais; o trabalho a partir das representações sociais facilita a aprendizagem significativa. Partindo desses argumentos, eles propõem um modelo didático do gênero textual, que é “uma formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos, visando a seu ensino” explicitado pelas seguintes dimensões: os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem do aluno. A figura abaixo representa essas dimensões.

Figura 2 - Modelo didático do gênero



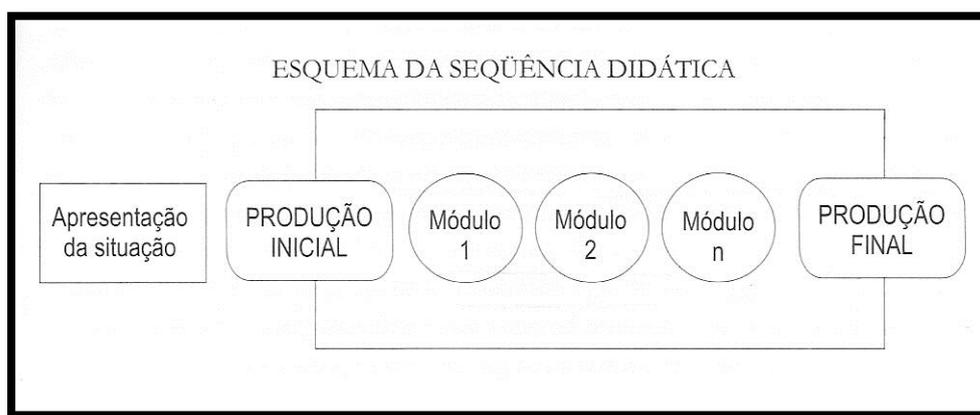
Fonte: Dolz, Gagnon, Decândio, 2010, p. 49.

Esse modelo didático pode ser operacionalizado por uma proposta para o trabalho em sala de aula, procedimento que é denominado “sequência didática”, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para se adotar esse modelo, primeiramente, é necessária a crença de que “é possível ensinar a escrever textos e a

expressar-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Para isso precisamos “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” para permitir aos alunos a apropriação de noções, técnicas e instrumentos imprescindíveis às capacidades de expressão oral e escrita, nas mais diferentes situações de comunicação.

A finalidade de uma sequência didática é auxiliar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, falado ou escrito, de acordo com a *situação de comunicação*, ou, em outras palavras, servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). O esquema abaixo representa a estrutura de base de uma sequência didática, segundo a proposta do grupo.

Figura 3 - Esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83.

Como vemos, uma sequência didática tem quatro componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Vejamos como os autores explicam cada um deles (Idem, p. 84-90).

1. **A apresentação da situação** é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desempenhada. Esse momento organiza-se em duas dimensões: a *apresentação de um problema de comunicação bem definido*, com a escolha do gênero, dos destinatários da produção, sua forma (áudio, vídeo, folheto, carta, dramatização) e participantes; e a seleção e *preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos*.

2. **A primeira produção** permite perceber as capacidades que os alunos dominam ou não e suas potencialidades; tem, portanto, um papel central como reguladora da sequência

didática, pois permite ao professor programar as atividades considerando os pontos fortes e fracos da turma, praticando uma avaliação formativa.

3. **Os módulos** possibilitam a decomposição da atividade de produção de textos em partes que trabalham as capacidades necessárias ao domínio de um determinado gênero. São elas: *trabalhar problemas de níveis diferentes* (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto); *variar as atividades e exercícios* (observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum); *capitalizar as aquisições* (lista de constatações, lembretes ou glossário).

4. **A produção final** finaliza a sequência didática, com o aluno pondo em prática as aprendizagens adquiridas nos módulos e permite a avaliação somativa pelo aluno e pelo professor.

O procedimento da sequência didática exige o entendimento de algumas questões cruciais: seus princípios teóricos, sua modularidade e diferenciação, as diferenças entre o trabalho com a escrita e a oralidade, a articulação da sequência com outros domínios do ensino de língua. Os autores explicam cada uma das questões (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91-100).

1. Os **princípios teóricos** pressupõem escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e finalidades gerais, que são traduzidas em:

- a. Motivação para os alunos tomarem a palavra e escrever, diversificação das atividades e exercícios que aumentam as chances dos alunos aprenderem;
- b. Transformação do modo de falar e de escrever do aluno pela conscientização sobre o seu comportamento de linguagem, por meio de um complexo trabalho de produção escrita e oral;
- c. Definição do que pode ser dito através de quais estruturas e meios linguísticos, a depender do gênero textual.

2. A **modularidade** é um princípio geral das sequências didáticas que destaca a observação e a descoberta e a **diferenciação** evidencia as singularidades entre o ensino do oral e da escrita.

Elas pressupõem:

- a. Variedade de atividades selecionadas, adaptadas e transformadas para atender as necessidades dos alunos;

b. Possibilidade de revisão da fala (corrigida antecipadamente pela preparação intensa) e da escrita (no final da atividade), a partir da observação do próprio comportamento;

c. Observação de textos de referência tanto orais quanto escritos por meio da gravação e da transcrição se for o caso.

3. A **articulação da sequência com outros domínios do ensino de língua** pressupõe:

a. Uma perspectiva textual com um trabalho centrado nas marcas de organização do gênero, nos elementos enunciativos e modalizadores, no emprego dos tempos verbais.

b. Um tempo específico para a gramática, com o objetivo de refletir sobre o funcionamento da língua;

c. Um levantamento dos erros ortográficos mais frequentes para orientar estudos ou revisões em momentos específicos para o estudo da ortografia;

d. Uma revisão ortográfica na versão final do texto com o auxílio de obras de referência (dicionários, quadros, manuais, guias) em ações colaborativas.

Comparando as propostas de Bronckart e de Dolz, Noverraz e Schneuwly, temos o seguinte quadro:

Quadro 9 – Série didática e sequência didática

SÉRIE DIDÁTICA Bronckart	SEQUÊNCIA DIDÁTICA Dolz, Noverraz e Schneuwly
ELABORAÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO: escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos, análise das atividades discursivas, das sequências típicas e aprendizagem dos mecanismos linguísticos do texto em estudo.	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desempenhada, em duas dimensões: apresentação de um problema de comunicação bem definido, seleção e preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.
IDENTIFICAÇÃO DAS CAPACIDADES ADQUIRIDAS: verificação da percepção dos alunos quanto aos aspectos trabalhados na fase anterior.	PRIMEIRA PRODUÇÃO: para se perceber as capacidades que os alunos dominam ou não e suas potencialidades.
ELABORAÇÃO E CONDUÇÃO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO: produção efetiva de gêneros aplicando-se os elementos analisados.	MÓDULOS: partes que trabalham as capacidades necessárias ao domínio de um determinado gênero: trabalhar problemas de níveis diferentes; variar as atividades e exercícios; capitalizar as aquisições.
AVALIAÇÃO DAS NOVAS CAPACIDADES ADQUIRIDAS: se analisa as produções textuais para um retorno aos alunos, a fim de que utilizem as capacidades adquiridas em gêneros semelhantes.	PRODUÇÃO FINAL: finaliza a sequência didática, com o aluno pondo em prática as aprendizagens adquiridas nos módulos e permite a avaliação somativa pelo aluno e pelo professor.

Fonte: Construção com base em Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Pela análise do quadro anterior, percebemos que as propostas partem do princípio de que é possível sim o ensino de gêneros textuais de forma programada. As duas visões contemplam a preocupação com o que os alunos já sabem sobre o gênero em estudo, para a definição dos passos seguintes para a aprendizagem, bem como o acompanhamento dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, descortina-se o papel da atividade de linguagem para a inclusão do aluno na construção de conhecimento, com a escola assumindo seu papel na “intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 42). Esclarecemos que a proposta de sequência didática apresentada foi o nosso ponto de partida, mas foi reformulada durante a pesquisa.

Para concluir esta seção sobre gêneros textuais e ensino, reforçamos as implicações pedagógicas da admissão dos gêneros como objeto para o trabalho nas aulas de língua, conforme Antunes (2009, p. 57-61), que, do nosso ponto de vista, sintetizam o que foi exposto até o momento. Vamos a elas: os textos passam a ser **o objeto de ensino**; as atividades de escrita são guiadas a partir da nomeação do gênero em questão; há o estudo da forma composicional do gênero; as regras gramaticais são exploradas pela funcionalidade no gênero; há a identificação dos propósitos comunicativos; percebe-se como a elaboração e a compreensão de um texto envolvem aspectos internos e externos à língua; revela-se a interrelação entre língua e contexto; contemplam-se as variedades das interações verbais dos mais amplos espaços e grupos sociais; desenvolve-se a competência de alterar modelos e criar novos; aprende-se que a língua funciona como parte das múltiplas relações histórico-sociais; e exige-se uma intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual, que no presente trabalho é configurada pela sequência didática.

Como vimos neste capítulo, partindo-se de Bakhtin, são várias as tendências no tratamento dos gêneros textuais. Neste trabalho, de acordo com os objetivos elencados na introdução, as perspectivas adotadas são também: **Interacionismo Sociodiscursivo**, por nos preocuparmos com o ensino dos gêneros na língua materna, como o fazem Bronckart, Dolz, Schneuwly; **Análise Crítica do Discurso**, por entendermos, como Fairclough, que o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira de usar a língua numa atividade social particular; **Sócio-Histórica e Cultural**, como Bazerman, por analisar os gêneros em uma visão histórica, que os vincula às relações de poder, como o faz Fairclough, mas destacando a noção de gênero como “uma ferramenta de agência”.

A adesão a essas perspectivas teóricas se deve ao fato de que a didatização dos gêneros puramente não é suficiente aos nossos propósitos. Por isso, as perspectivas bakhtiniana, da Didática de Línguas de Genebra, de Bazerman e de Fairclough não são excludentes, mas complementares, o que aponta para o aspecto interdisciplinar do estudo de gêneros, ao qual retornaremos no capítulo 3 deste trabalho. A primeira, conforme expõe Rojo (2008b), favorece a formação de leitores e produtores de textos “capazes de réplica ativa e de responsabilidade ética” e responde à urgência pelos letramentos da população. A segunda leva a uma diversidade maior de textos para a sala de aula, mas não leva à transformação das práticas na direção de uma leitura crítica. A terceira traz a ideia de agência, que propicia a formação crítica e atuante dos alunos, o que a aproxima da visão de Fairclough.

Neste capítulo, discutimos as teorias dos gêneros e o ensino de Língua Portuguesa, iniciando por um breve histórico do seu ensino no Brasil e abordando rapidamente os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que serão mais bem tratados no capítulo 3. No próximo, abordaremos a Educação Ambiental, destacando aspectos da sua história, seus conceitos e sua legislação no Brasil.

CAPÍTULO 2

OUTRO FIO DA MEADA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE)⁶

“O que fizermos da nossa casa hoje ficará como herança para as próximas gerações. A questão é saber o que queremos deixar como lembrança da nossa passagem neste planeta. Que sementes vamos lançar hoje para serem germinadas no ventre do futuro.” (CATALÃO, 2009)

Como já expusemos na introdução, a Educação ambiental (EA) possui extrema relevância no contexto mundial atual, considerando-se que os homens ocuparam e decidiram como seria o uso da Terra, utilizando seus recursos naturais renováveis e não renováveis, revelando um comportamento predatório em relação à natureza, que fundou o mundo como o conhecemos. O modelo de desenvolvimento econômico mundial, que sempre primou pela degradação ambiental em nome do progresso, gerou a crise ambiental, por isso há a necessidade urgente de mudarmos a gestão dos recursos naturais na Terra, a fim de preservar a vida no planeta.

Para melhor entendermos a importância da EA nesse cenário, neste capítulo faremos um breve histórico e contextualização do seu surgimento e abordaremos algumas questões conceituais em torno do tema, passando pelos marcos legais que a definiram no Brasil.

2.1 Aspectos histórico-contextuais e legais da Educação Ambiental

Os problemas ambientais só começaram a ser considerados como realmente graves a partir da revolução industrial e da crescente organização urbana desordenada (ANDRADE, 2001), o que nos levou a questionar que tipo de progresso é esse que produz danos ambientais locais e globais. Chegamos à conclusão de que é um modelo civilizatório incompatível com a sustentabilidade biológica, social, cultural e econômica.

⁶ Biblioteca Digital Paulo Freire, disponível em: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/>. Acesso em 10/09/13.

O período pós-Segunda Guerra Mundial fez emergir com uma maior ênfase os estudos do meio e a importância de uma educação a partir do entorno, chegando-se na década de 1960 a mencionar explicitamente uma educação ambiental. Os naturalistas, jornalistas, escritores e estadistas muito antes já escreviam sobre a necessidade de proteção dos recursos naturais ou mesmo sobre a importância do contato com a natureza para a formação humana. Assim, a EA surge e ganha legitimidade dentro do processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas ao “desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza” (CARVALHO, 2001, p. 4).

Esclarece Layrargues (2002, p. 3) que “precisamente em março de 1965, na Conferência de Educação realizada na Universidade de Keele na Grã-Bretanha, pronuncia-se pela primeira vez o termo ‘educação ambiental’”, inaugurando-se uma trajetória crescente de interesse daqueles preocupados com a “conversão de comportamentos e valores sociais anti-sustentabilistas para sustentabilistas”. Onze anos depois foi criada a primeira organização social reunindo educadores ambientais, a *The International Society for Environmental Education*, com sede em Ohio, EUA.

Mas somente a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, trouxe a responsabilidade da inserção da temática da EA na agenda internacional. Anteriormente a esse fato, já se ouvia falar em educação ambiental, mas o reconhecimento internacional desse fazer educativo como uma estratégia para se construir sociedades sustentáveis se deu em 1975, quando se instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).

Muito antes disso, porém, surgiu um ramo da ciência que muito contribuiu para a visão que temos hoje sobre o meio ambiente e lançou as bases para a EA: a ecologia.

A ecologia⁷ tem seu nascimento ‘oficial’ em 1866, quando, pela primeira vez, o biólogo alemão Ernest Haeckel, importante difusor das ideias de Charles Darwin, usa o conceito ecologia na literatura científica ao afirmar: ‘Por ecologia, entendemos a ciência das relações dos organismos como mundo exterior’. Este conceito foi se tornando complexo, ao longo do tempo, sem perder o seu sentido original. (CARVALHO, 1998, p. 15)

Carvalho esclarece que a ecologia preparou o terreno para o nascimento de uma ciência multidisciplinar, constituindo um campo do saber para o qual convergem outros saberes científicos como a física, a química, a botânica, a geologia, a economia, porque se

⁷Do grego (logos/estudo + oikos/casa). Estudo das relações que os seres vivos mantêm entre si e o meio ambiente; estudo dos ecossistemas.

reconheceu que o estudo da vida diz respeito a numerosos domínios do saber científico. Foi a partir da ecologia que o olhar sistêmico ultrapassou os experimentos e os modelos científicos e acabou sendo levado ao debate sobre os rumos da sociedade. Com o tempo, a palavra ecologia acabou “migrando do vocabulário científico para designar, também, projetos políticos e valores sociais como utopia da boa sociedade, convivência harmônica com a natureza, crítica aos valores da sociedade de consumo e ao industrialismo.” (CARVALHO, 1998, p. 16-17).

Lembra Catalão (2009, p. 7) que já no início do século XX, “a ciência das relações ambientais começa a elaborar o moderno conceito de ecossistema e da relação vital entre o equilíbrio do meio ambiente e a qualidade de vida dos seres vivos, incluindo-se o ser humano”. Isso nos fez perceber que há uma rede da vida, “tecida por um complexo processo de conexões em redes e interrelações”. Essas novas descobertas estavam em desacordo com a compreensão da ciência tradicional, com sua visão parcial e fragmentada. A nova percepção integrada do meio ambiente e dos seres vivos, a visão sistêmica, é apontada pela autora “como um divisor de águas para a visão ambientalista contemporânea”.

Segundo a autora, os últimos dois anos da década de 1960 foram muito marcados pelos movimentos mundiais da juventude que questionava os padrões culturais vigentes. Foi nesse contexto que o movimento ambientalista passou também por transformações substanciais e apareceram grupos ecológicos ativistas e politizados como o Greenpeace, que criticam o modelo de sociedade causador da devastação da natureza. Assim, “o ecologismo torna-se uma visão de mundo e um modo de vida, uma senha para a transformação da existência humana, tanto para os indivíduos quanto para grupos sociais nas suas expressões locais e planetárias” (Idem, p. 9). Para ela

diante da finitude dos ecossistemas da Terra, da qualidade de vida humana possível em um planeta degradado e em nome do futuro de outras gerações, a consciência ecológica na luta pela preservação da natureza surge como um novo fenômeno cultural que diz respeito a todos os habitantes da Terra (CATALÃO, 2009, p. 2).

Como já dissemos, a EA passou a ser considerada como campo de ação pedagógica, com relevância e vigência internacional, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, conhecida como a Conferência de Estocolmo. Nessa Conferência, foram estabelecidos princípios para a EA, entre eles o que indica que é indispensável um trabalho dessa natureza para crianças, jovens e adultos, com

vistas a ampliar as bases de uma opinião e de uma conduta individual e coletiva voltadas para a responsabilidade quanto à proteção e ao melhoramento do meio em toda sua dimensão (princípio 19).

Após a Conferência de Estocolmo, foi realizado em 1974, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Congresso de Educação Ambiental em Jammi, na Finlândia, onde se reconheceu o caráter permanente da educação ambiental. Os acordos foram reunidos nos “Princípios de Educação Ambiental”. Esses princípios destacam que a EA é um componente de todo pensamento e de toda atividade, da cultura; é estratégia de sobrevivência da humanidade; é o marco de uma educação integral permanente, interdisciplinar.

Em 1975, ocorreu o Congresso Internacional de Belgrado, também promovido pela UNESCO. A Carta de Belgrado trouxe dados importantes para a construção do marco histórico da EA e estabeleceu os seus objetivos: consciência, conhecimento, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação e participação.

Dois anos depois, foi realizada a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, hoje Geórgia, de 14 a 26 de outubro de 1977, que incorporou à EA a ideia de que o meio ambiente não é somente o meio físico biótico, mas também o meio social e cultural, relacionando os problemas ambientais com os modelos de desenvolvimento adotados pelo homem. Adotou um enfoque global com base interdisciplinar, reconhecendo a interdependência entre o meio natural e o meio artificial. (MININNI-MEDINA, 2001a, p. 26). Das recomendações dessa conferência, depreende-se que a EA é vinculada a uma visão crítica da realidade e deve contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os povos. Também foram estabelecidas estratégias para o desenvolvimento da EA. Trazemos aqui alguns pontos importantes das recomendações⁸ no contexto do presente trabalho:

1. Afirma a articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais (recomendação 1).

⁸ Informações obtidas em: <http://educambiental.wordpress.com> (acesso em 14/09/11).

2. Confia à escola um papel determinante no conjunto da EA para organizar uma ação sistemática na educação primária e secundária (recomendação 3).
3. Recomenda:
 - 3.1 Que se elaborem programas de estudos escolares compatíveis com as necessidades do meio ambiente, em âmbito local, regional e mundial; livros e obras de referência científica necessários ao plano de melhoria dos estudos; métodos e meios pedagógicos para popularizar os planos de estudos e explicar os projetos ambientais (recomendação 7);
 - 3.2 Que se incite os membros de profissões que exercem grande influência sobre o meio ambiente a aperfeiçoarem sua educação ambiental em programas de formação complementar que permitam estabelecer relações mais apropriadas sobre uma base interdisciplinar; programas de pós-graduação destinados ao pessoal já especializado em certas disciplinas (recomendação 11);
 - 3.3 Que as autoridades competentes empreendam medidas destinadas a incorporar os temas ambientais nas distintas disciplinas do sistema de educação formal e que se dê aos estabelecimentos de educação e de formação a flexibilidade para incluir aspectos próprios da EA nos planos de estudo existentes (recomendação 12);
 - 3.4 Que as autoridades educacionais competentes fomentem a inclusão desses aspectos nos programas de educação formal e não formal (recomendação 16);
 - 3.5 Que se adotem as medidas necessárias com o objetivo de permitir uma formação de EA a todo o pessoal docente em exercício (recomendação 18);
 - 3.6 Que se formulem princípios básicos para preparar modelos de manuais e de materiais de leitura para a sua utilização em todos os níveis dos sistemas de educação formal e não formal (recomendação 19);
 - 3.7 Que se promova o intercâmbio de materiais e de informações entre os organismos públicos e privados interessados em educação ambiental, dentro do setor da educação formal e não formal (recomendação 20).

Dez anos depois da Conferência de Tbilisi, o Congresso Internacional de Moscou, em 1987, aprovou o documento Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 90, que ressaltou a necessidade de fortalecer as grandes orientações formuladas na década anterior e sugeriu a realização de outro congresso internacional sobre EA, em 1997, para avaliar os avanços e estabelecer as prioridades para o século XXI. Essa sugestão não se concretizou, mas aconteceram várias conferências nacionais que culminaram na Conferência Internacional de EA realizada em Tessalônica (dezembro/97).

Ainda em 1987, foi publicado o relatório *Nosso Futuro Comum*, também conhecido como *Relatório Brundtland*, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Para Catalão (2009, p. 10) esse foi o mais significativo dos relatórios escritos até aquele momento, por considerar a dimensão estrutural da crise ambiental. O texto critica o modelo de desenvolvimento e as relações econômicas internacionais que determinam um padrão de consumo incompatível com as limitações dos recursos naturais e a possibilidade dos países pobres optarem pelo mesmo modelo de desenvolvimento. No documento, o conceito de “desenvolvimento sustentável é definido como aquele que atende a necessidade das atuais gerações sem comprometer o direito à qualidade de vida das futuras gerações e nem a capacidade de recuperação dos ecossistemas”. Esse relatório lançou as bases para a preparação e as discussões da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro em 1992, a Rio-92.

Analisando-se essas sucessivas conferências e congressos, observa-se que é consensual a inclusão da EA nos currículos como uma dimensão horizontal e vertical que penetre os seus diferentes espaços, identificando-se formas de articulação conceitual e metodológica que permitam a convergência dos diversos aportes disciplinares. Isto é possível pela concretização do conceito de transversalidade que se tem incorporado às sucessivas reformas educativas em vários países como Espanha, Brasil, Argentina, Paraguai, onde os temas ambientais perpassam o conjunto das disciplinas particulares (MININNI-MEDINA, 2001a, p. 35).

Anteriormente à Conferência Internacional de Tessalônica, o Brasil sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, a Rio-92, conhecida também como Cúpula da Terra. Essa conferência reuniu representantes de 179 países que aprovaram um programa de ações conjuntas com o objetivo de promover, em escala planetária, um novo estilo de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável. Nessa ocasião aconteceu um importante evento paralelo à Rio-92 organizado pelas Organizações Não Governamentais (ONG) e que, pela primeira vez, permitiu a participação da sociedade civil nacional e internacional em um acontecimento dessa natureza: o Fórum Global, que elaborou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Esse Tratado teve como objetivo propiciar a reflexão e o debate, sendo elaborado por pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, que reconhecem o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Seus

signatários comprometeram-se com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de suas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas.

As diretrizes estabelecidas no Tratado previam transformar as suas declarações em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações, bem como trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio-92. Além disso, seus elaboradores decidiram realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pelas Conferências das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED) e utilizar as conclusões em ações educativas.

Também se decidiu trabalhar os princípios do Tratado a partir das realidades locais, realizando-se as devidas conexões com a situação planetária, objetivando a conscientização para a transformação, incentivando-se a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de educação ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias e promovendo-se e apoiando-se a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.

Ressalte-se que o Tratado, mesmo sendo uma iniciativa da sociedade civil, é dirigido não somente para as organizações dos movimentos sociais e as ONG, mas também para profissionais de educação interessados em desenvolver programas voltados às questões ambientais em variados espaços educacionais; responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático; cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais; grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais; governos locais e nacionais capazes de atuar em parceria com as propostas do documento; empresários comprometidos em atuar dentro de uma lógica de recuperação/conservação do meio ambiente e comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida.

Mais um dos resultados da conferência Rio-92⁹ foi a elaboração da Agenda 21,

⁹Informações obtidas em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Agenda_21. Acesso em 21/09/11.

documento que estabeleceu a importância de cada país se comprometer com a reflexão sobre a forma como governos, empresas, organizações não governamentais e todos os setores da sociedade poderiam cooperar no estudo de soluções para os problemas sócio-ambientais globais e locais. Com a Agenda 21 abriu-se o caminho para se construir politicamente as bases de um plano de ação e de um planejamento participativo em âmbito global, nacional e local, de forma gradual e negociada, tendo como meta um novo paradigma econômico e civilizatório: o desenvolvimento sustentável, como já foi dito.

Os temas fundamentais da Agenda 21 estão organizados em 40 capítulos subdivididos em um preâmbulo e quatro seções. O capítulo 36 trata do fomento à **educação**, à capacitação e à conscientização. O subitem 36.3, cujo título é “Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável”, estabelece como bases para a ação:

O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e o treinamento devem ser reconhecidos como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O *ensino* tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação. (AGENDA 21, 1992)

Da leitura desse excerto e da íntegra do capítulo 36 percebemos os seguintes valores educacionais: cooperação; igualdade de direitos e fortalecimento dos grupos socialmente vulneráveis ou em desvantagem relativa; democracia e participação; sustentabilidade como ética; globalização positiva. Definiu-se que a escola é uma agência social privilegiada para a promoção desses valores e que os educadores devem clarificar o conceito de sustentabilidade, deixando claro como ele modifica nossas vidas e como implementá-lo na prática cotidiana (MININNI-MEDINA, 2001a, p. 47). Percebe-se também que a definição do *ensino* como fundamental na promoção do *desenvolvimento*

sustentável revela um retrocesso em relação às discussões anteriores, quando se falava em Educação Ambiental de forma mais ampla, demonstrando um alinhamento ao desenvolvimentismo econômico pretendido pelas nações ali representadas, sobretudo as da Europa e dos Estados Unidos, conforme Layrargues (informação verbal)¹⁰.

Entretanto, segundo Catalão (2009, p.11), a partir da Rio-92, todos os documentos produzidos destacam a relação estrutural entre crise ecológica e economia, “assim como a necessidade dos países ricos (Norte) assumirem a responsabilidade diante da crise ambiental que ajudaram a criar nos países pobres (Sul)”. Desde então, fica explícito que “os benefícios do desenvolvimento não são distribuídos equitativamente e a disparidade entre ricos e pobres criou um fosso intransponível para uma proposta consensuada de sustentabilidade planetária”.

A autora analisa o conceito de sustentabilidade que surge das discussões após a Rio-92 e afirma que ele “pretende dar conta da complexidade e pluralidade de dimensões que envolvem a integridade de relações ecológicas, direitos humanos, qualidade de vida, justiça social e autodeterminação das comunidades e nações”. Para esse fim, são aceitos critérios de sustentabilidade mais abrangentes, que contemplam a gestão consensual e compartilhada do meio ambiente e da biodiversidade. Nas discussões, o conceito de qualidade de vida aparece como contraponto ao consumismo que pressiona o constante crescimento das economias. Assim,

a ideia de sustentabilidade amplia-se gradativamente para abranger as dimensões ecológica e ambiental, demográfica, cultural, social, política e institucional, entre outras. Um paradigma emergente é ser capaz de inventar um desenvolvimento humano mais equânime e uma relação de respeito e convivência responsável com natureza e meio ambiente, capaz de minimizar os impactos do nosso modo de vida no modo de vida de outros seres e na integridade dos processos ecológicos locais e planetários (CATALÃO, 2009, p.11-12).

Diferente das outras conferências, a Rio-92 formulou “um guia, sugerindo ações, atores, metodologias para a obtenção de consensos, mecanismos institucionais para a implementação e monitoramento de programas, estimando seus custos” (MININNI-MEDINA, 2001a, p. 37).

Após a Rio-92, a Conferência Intergovernamental de EA, ocorrida em Tessalônica, 1997, teve a participação de 83 países e ressaltou que as recomendações e os planos de ação das conferências anteriores continuavam válidas e ainda não

¹⁰Informação obtida durante palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 20/09/2011.

totalmente exploradas. Segundo Catalão (2009), a educação para a sustentabilidade foi o tema central dessa Conferência, cujo relatório final propôs que a educação assumisse a missão de motivar e subsidiar os propósitos do desenvolvimento sustentável. Isso foi tão decisivo que as Nações Unidas elegeram os anos de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DESD), com o objetivo de integrar valores e práticas de desenvolvimento sustentável em todas as instâncias da educação e do ensino. Na avaliação da autora,

esse documento provocou acirrado debate entre os educadores ambientais brasileiros reunidos no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (2005). A maior parte considerou a proposta da DESD confusa conceitual e operativamente e criticou a substituição do termo “Educação Ambiental” pela denominação “educação para o desenvolvimento sustentável” em razão da perda do capital simbólico da EA já construído no Brasil com grande potencial crítico-transformador. Discutiu-se também o significado do termo sustentabilidade, que se apresenta como mais abrangente do que o conceito de desenvolvimento sustentável. A noção de sustentabilidade deve incluir o desenvolvimento humano e a relação de reciprocidade solidária dos seres humanos entre si e com os outros seres planetários. Não podem ser sustentáveis as relações de expropriação do direito de viver com qualidade de vida, tanto para os seres humanos quanto para os outros seres vivos do planeta. (CATALÃO, 2009, p. 21)

Após a Conferência de Tessalônica, o Brasil sediou a Cúpula dos Ministros da Educação da América, realizada em Brasília, em 1998 (Cúpula de Brasília), que elaborou um dos documentos mais importantes em relação à EA no continente americano. As resoluções dessa cúpula orientam os governos a desenvolverem, nas escolas e fora delas, estratégias e inovações educativas que contribuam para o respeito ao meio ambiente e aos recursos naturais e a promoverem a formação apropriada dos docentes para este propósito, dentre outras.

Paralelamente a todas essas discussões internacionais e regionais sobre meio ambiente, sustentabilidade e educação, no Brasil cria-se a Secretaria de Meio Ambiente (SEMA), em 1973, quando se inicia oficialmente a EA no Brasil. As atividades iniciadas pela SEMA foram ampliadas com a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA), em 1989. A partir de então, esses dois órgãos governamentais têm desenvolvido inúmeras ações para a construção do pensamento ambiental brasileiro (MININNI-MEDINA, 2001b, p. 97). Dentre elas destacamos: criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que incorporou a SEMA à sua estrutura (atualmente o MMA possui uma

Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental com um Departamento de Educação Ambiental); aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA – 1994); realização da I Conferência Nacional de Educação Ambiental, em 1997 e estabelecimento do Programa Nacional de Educação Ambiental do MMA (ProNEA¹¹), fortalecido pela Lei 9.795/99, que estabeleceu a política Nacional de Educação Ambiental.

Essa I Conferência Nacional de Educação Ambiental, ocorrida em 1997, teve como um de seus principais objetivos promover o levantamento das experiências de EA no país, bem como identificar as tendências das práticas nessa área, para apontar as perspectivas e as estratégias futuras. As recomendações dessa conferência foram sistematizadas na Declaração de Brasília, dentre elas destacamos as que consideramos mais relevantes no contexto do presente trabalho: considerar a EA como prioridade nas políticas públicas e privadas; apoiar as ações de capacitação de recursos humanos para atuarem na EA; propiciar a estruturação de novos currículos, nos três níveis de ensino que contemplem a EA; incluir a EA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como princípio fundamental e transformá-la em tema transversal nos PCN.

Foram vários os desdobramentos decorrentes dessa conferência e das demais discussões realizadas no Brasil sobre a EA, dentre eles enfatizamos a realização, em novembro de 2003, da Conferência Nacional do Meio Ambiente, em suas versões adulto e infanto-juvenil, cujo documento final contemplou a EA em quinze pontos. Os mais importantes, na nossa avaliação, são: implementar a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9.795 – na perspectiva transdisciplinar, crítica e problematizadora; produzir e disseminar materiais didático-pedagógicos e campanhas ambientais, com ênfase na construção de uma nova consciência ambiental e de práticas ambientalmente sustentáveis, a partir de processos educacionais participativos; desenvolver programas de educação ambiental que visem à proteção, à recuperação e ao saneamento de rios e suas nascentes; ampliar os investimentos em programas de educação ambiental voltados à questão dos resíduos sólidos; estimular a redução, a reutilização, a reciclagem e a destinação correta dos resíduos sólidos

Em 2005, após um processo de Consulta Pública, realizado em setembro e outubro de 2004, que envolveu mais de 800 educadores ambientais, foi elaborada a nova versão do ProNEA. Ela está sintonizada com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades

¹¹ A sigla PRONEA é referente ao Programa instituído em 1994, enquanto que a sigla ProNEA refere-se ao programa instituído em 1999. Neste trabalho nos deteremos no ProNEA versão de 2005, como veremos mais adiante.

Sustentáveis e Responsabilidade Global (estabelecido em 1992, no Fórum Global, Rio-92). O Programa é um esforço do Governo Federal no estabelecimento das condições necessárias para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo os processos existentes nessa direção na sociedade brasileira. Ele insere a EA no planejamento estratégico do governo federal do país com o objetivo de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais (p. 21).

São princípios do ProNEA (2005, p. 39):

- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.
- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.
- Respeito à liberdade e à equidade de gênero.
- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.
- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.
- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.
- Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação.
- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo.
- Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer.
- Transparência.

Esses princípios orientadores podem ser resumidos no enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; na descentralização; na integração e no estabelecimento de parcerias local, nacional e internacional; respeito à pluralidade e à diversidade cultural do país; a multi, a inter e a transdisciplinaridade (LEITE; MININNI-MEDINA, 2001).

Dos vinte objetivos do ProNEA, realçamos aqui os mais elucidativos para os nossos objetivos: promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis; difundir a legislação ambiental, por intermédio de programas, projetos e ações de educação ambiental; promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais; sistematizar e disponibilizar informações sobre experiências exitosas e apoiar novas iniciativas.

Lembramos que o Programa pretende atingir a todos os brasileiros e conta com a colaboração especial de educadores, animadores, editores, comunicadores e artistas ambientais; professores de todos os níveis e modalidades de ensino; estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino para a consecução de seus propósitos.

Entre as linhas de ação por ele estabelecidas, uma em especial chamou a nossa atenção: a que trata da formação de educadores e educadoras ambientais. Ela preconiza a formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais, no âmbito formal e não formal; o apoio à criação de redes de formação de educadores e educadoras, com a participação de universidades, empresas, organizações de terceiro setor e escolas; a produção de material técnico-pedagógico e instrucional de apoio aos processos formativos; a realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em educação ambiental e disponibilização de cursos de especialização, mestrado e doutorado em educação ambiental.

Outra linha de ação muito importante, a nosso ver, é a que trata da inclusão da EA nas instituições de ensino superior, orientando para a inclusão de disciplinas sobre meio ambiente na formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão; a inclusão de disciplinas que enfoquem o aspecto metodológico da educação ambiental no currículo dos cursos de licenciatura; o apoio aos projetos de pesquisa voltados à construção de instrumentos, metodologias e processos para a abordagem da dimensão ambiental; o estímulo e apoio à criação de linhas de pesquisa para educação ambiental junto a órgãos de fomento, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundações estaduais, entre outros.

Ainda sobre as discussões internacionais em relação às questões ambientais, a mais recente realizou-se em 2012, no Brasil, a Conferência das Nações Unidas sobre o

Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), no Rio de Janeiro, com a participação de 188 países-membros e três observadores¹², cuja resolução central foi o lançamento de um processo para a definição de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS referem-se a um conjunto de metas para ampliar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)¹³ a partir de 2015, incorporando critérios socioambientais. Para que isso ocorra, os ODS serão debatidos ao longo dos próximos dois anos e definidos em 2014. Portanto, o principal avanço em relação à Rio-92 foi o reconhecimento de que a construção de um mundo sustentável depende da erradicação da pobreza e da fome, da promoção do trabalho e da igualdade de oportunidades, além do reconhecimento da importância do papel da mulher no novo modelo de desenvolvimento (PERES; TOLEDO, 2012, p. 13).

Na avaliação de Jeffrey Sachs, conselheiro especial do secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para os ODM, em palestra para jovens no Riocentro, durante a Rio+20, essas informações precisam chegar às escolas, porque esta tem que ser a geração do desenvolvimento sustentável, pois não há escolha, ou “Vocês podem ser a última geração”, ele afirmou (Idem, p. 13).

Nessa perspectiva, no documento final da Conferência, os artigos 229 a 235, que tratam da educação, apresentam o compromisso dos signatários com a melhoria dos sistemas educativos, com vistas a preparar as pessoas para o desenvolvimento sustentável mediante maior capacitação dos docentes, elaboração de planos de estudos e de programas que preparem os estudantes para carreiras voltadas para a sustentabilidade. Além disso, comprometem-se com o uso das tecnologias para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem com a orientação para que as instituições educativas adotem boas práticas de gestão sustentável em seus centros e comunidades com a participação de estudantes, professores e colaboradores locais, realizando uma educação ambiental integrada às disciplinas.

Os referidos artigos também ressaltam a importância de os governos apoiarem as instituições educativas, sobretudo as de nível superior dos países em desenvolvimento, para

¹²Informação obtida na página das Nações Unidas no Brasil, disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20-termina-e-documento-final-o-futuro-que-queremos-e-aprovado-com-elogios-e-reservas/>, acesso em 16 de abril de 2013.

¹³Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, declaração assinada em 2000 por 191 chefes de Estado e de governo, que traz metas a serem alcançadas até 2015, com base nos dados de 1990 de cada país. É um compromisso político que sintetiza várias das importantes conferências mundiais da década de 90 e articula as prioridades globais de desenvolvimento. Acesso em 16/04/13.

que realizem pesquisas e proponham inovações para o desenvolvimento sustentável, elaborando programas para a formação de capacidades e conhecimentos empresariais, profissionais, técnicas e aprendizagem para toda a vida, dirigidos para remediar as deficiências em matéria de atitudes, a fim de avançar nos objetivos nacionais nessa área.

2.3 Aspectos conceituais da Educação Ambiental: correntes e práticas

A Educação Ambiental, conforme o exposto até o momento, tem o objetivo implícito de contribuir para a construção de valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente, com vistas a uma melhor qualidade de vida com sustentabilidade. O Art. 1º da Lei nº 9.795, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, no Brasil, a conceitua como

processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como o uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999a)

Com base em Catalão (2009) e nos demais autores e documentos citados no presente trabalho podemos, sinteticamente, afirmar que a Educação Ambiental: surge da preocupação da sociedade com a qualidade de vida das atuais e futuras gerações e com o futuro do nosso planeta; é convocada como parte da resposta aos problemas ambientais locais e planetários; tem a missão de ampliar o sentido da palavra ecologia para a responsabilidade humana diante da crise ecológica e ambiental do nosso tempo; é necessária e relevante como experiência cotidiana e como utopia que acena para outras possibilidades de realização humana; toma a ecologia e o meio ambiente como pretexto para trabalhar a integridade humana; insere-se na confluência entre o movimento ecológico e as práticas educativas convencionais; possui um forte componente ético; insere-se numa teia de relações em que interagem natureza, cultura e sociedade, potencializando a função da educação para as mudanças culturais e sociais.

Carvalho (1998, p. 13) acrescenta que, além de a EA ter surgido no âmbito do debate cultural e político sobre o meio ambiente, ser herdeira dos dilemas políticos contemporâneos e filha direta do debate ecológico, desde o início ela posicionou-se na contramão da educação chamada tradicional, também chamada de educação bancária por Freire (1985), disciplinar, cujos conteúdos fragmentados não fazem conexão com a vida das pessoas e teve como ideal maior formar cidadãos amorosamente engajados na transformação das relações da sociedade com a natureza. Isso é possível considerando-se a afirmação de Arendt (2001, p.247), segundo

a qual “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

Ainda do ponto de vista conceitual, Catalão (2009, p. 16-17) expõe várias abordagens possíveis na Educação Ambiental: abordagem *naturalista*, que não inclui os problemas sociais em seu discurso; abordagem *holística*, que tem como foco a subjetividade e a dimensão simbólico-espiritual do humano; abordagem *crítica*, que incorpora a discussão sobre degradação ambiental e humana e aponta a conexão entre a desigualdade social e o uso dos recursos naturais; abordagem *emancipatória*, que agrega ao conceito de cidadania o direito à qualidade ambiental da vida para todos os cidadãos. Ela ressalta, porém, que em qualquer uma dessas abordagens o “sentido de pertencimento é o alicerce e a raiz dos processos de aprendizagem que buscam reatar o ser humano com a natureza, inclusive a sua própria”, pois pertencemos todos a um mesmo planeta e, “ainda que diferentes, somos todos parentes”.

A partir dessas concepções, a autora apresenta exemplos concretos de ações pedagógicas ancoradas no caráter dialógico e holístico da EA, como se vê no quadro-síntese abaixo. Percebe-se que essas práticas não são excludentes, apenas enfatizam um ou outro ponto, podendo-se utilizá-las de acordo com as realidades das escolas, das salas de aula e dos seus projetos político-pedagógicos. Talvez as palavras-chaves que as interliguem sejam “vida, meio-ambiente e sustentabilidade”.

Quadro 10 - Ações pedagógicas ancoradas no caráter dialógico e holístico da EA

AÇÕES PEDAGÓGICAS ANCORADAS NO CARÁTER DIALÓGICO E HOLÍSTICO DA EA	
Ecopedagogia (Instituto Paulo Freire - Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti)	Tem como princípios: considerar o planeta uma única comunidade e a terra como mãe e como organismo vivo em evolução; tornar-se consciente do que é sustentável/apropriado para a nossa existência; desenvolver o senso de justiça socioeconômica, considerando a natureza também como vítima de espoliação; e promover a vida em todas as suas manifestações.
Educação para o desenvolvimento sustentável (III Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, Tessalônica, 1997)	Propõe que a EA assuma a missão de motivar e subsidiar os propósitos do desenvolvimento sustentável. As Nações Unidas elegeram os anos de 2005/2014 a DESD, para integrar valores e práticas de desenvolvimento sustentável em todas as instâncias da educação e do ensino.
Transversalidade (René Barbier)	Integra a complexidade da relação dos saberes disciplinares, do saber-fazer, do saber-conviver e do saber-ser e inclui as dimensões simbólicas, estéticas, espirituais e meditativas do ser humano. Estabelece

	uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos homens no meio ambiente.
Método vivencial (Laís Mourão)	O método vivencial tem como didática as oficinas pedagógicas : situações ambientes favoráveis à construção de saberes, fazeres e valores transformadores das relações humanidade e natureza, que incluem o corpo como ancoragem dos processos de produção e transmissão de conhecimento.
Corporeidade (Vera Lessa Catalão)	É dada ênfase aos trabalhos corporais , à consciência e estética do gesto, ao ritmo e respiração, por entender que a internalização das questões ambientais depende da sensibilidade do corpo, da estética dos fazeres e da ressignificação dos gestos cotidianos.
Alfabetização ecológica - <i>ecoliteracy</i> ¹⁴ (Fritjof Capra)	Propõe que as escolas sejam transformadas em comunidades de aprendizagem cooperativa como sistemas vivos vibrantes que recriam os princípios e valores dos ecossistemas naturais.
Educação integral (Sri Aurobindo e Yara Magalhães)	Tem como objetivo a conexão entre o ser, o contexto e o outro com quem interage e fundamenta-se em uma visão mais abrangente de ser humano. Visa mobilizar o ser inteiro para um inteiro ambiente, por isso a EA é parte integrante dessa concepção e prática.

Fonte: Construção com base em Catalão, 2009.

Mas essas são apenas algumas das possibilidades de visões pedagógicas em EA, pois há um debate bastante vigoroso em relação à definição das várias correntes educativas nessa área. Um estudo de Sauv  (2005) mapeia minuciosamente as correntes dominantes no mundo, dividindo-as em dois grupos, como se v :

1. Correntes dominantes nas d cadas 1970/80:

a. Naturalista: centra-se na rela o com a natureza e no reconhecimento do seu valor intr nseco; est  associada   “educa o do meio natural” e   “educa o ao ar livre”; enfoque educativo cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual ou art stico.

b. Conservacionista/Recursista: centra-se na conserva o dos recursos; tem preocupa o com a gest o ambiental e o ecocivismo; seus programas de EA s o centrados nos tr s erres (Redu o, Reutiliza o e Reciclagem).

c. Resolutiva: adota a vis o central de EA proposta pela UNESCO (1975-1995); visa informar, modificar comportamentos e elaborar projetos coletivos para a resolu o de problemas.

¹⁴*Literacy* - termo surgido nos Estados Unidos na d cada de 80 com a necessidade de reconhecer e nomear pr ticas sociais de leitura e de escrita mais avan adas e complexas que as pr ticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, a chamada alfabetiza o. Nessa acep o significa “letramento”, diferentemente do uso em Fritjof Capra (1997).

d. Sistêmica: permite conhecer e compreender as realidades e as problemáticas ambientais a partir da identificação dos diferentes componentes de um sistema ambiental, salientando as relações biofísicas e sociais de uma dada situação ambiental; apoia-se na ecologia – ciência biológica transdisciplinar.

e. Científica: preocupa-se com a identificação de causa e efeito; exige habilidades de observação e experimentação; situa-se somente no contexto do ensino das ciências da natureza.

f. Humanista: enfatiza a dimensão humana do meio ambiente construído no cruzamento da natureza e da cultura; além do rigor da observação, da análise e da síntese (corrente científica), valoriza também o sensorial, a sensibilidade afetiva e a criatividade.

g. Moral/Ética: enfatiza o desenvolvimento de valores ambientais, por isso o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética; vale-se do confronto de situações morais para levar o indivíduo a fazer suas escolhas e justificá-las.

h. Holística: leva em conta o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais e da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu “ser-no-mundo”; leva a um conhecimento “orgânico” do mundo e a um atuar participativo em e com o ambiente.

2. Correntes mais recentes:

a. Biorregionalista: inspira-se numa ética ecocêntrica e centra a EA no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, de um sentimento de pertença e no compromisso na valorização deste. Almeja a elaboração de projetos de resolução de problemas em uma perspectiva proativa de desenvolvimento comunitário.

b. Práxica: enfatiza a aprendizagem na ação, pela ação e para a melhora desta. Adota o processo da pesquisa-ação, cuja dinâmica é participativa; prevê mudanças socioambientais e educacionais.

c. Crítica Social: inspira-se na teoria crítica; insiste na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais. Com um componente político, aponta para a transformação de realidades, assim como a Práxica. Tem elementos fortes da corrente Biorregionalista: saber-ação para a resolução de problemas locais e para o desenvolvimento local.

d. Feminista: adota, da corrente Crítica Social, a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais, enfatiza as relações de poder que os homens ainda exercem

sobre as mulheres. Objetiva trabalhar para restabelecer relações harmônicas com a natureza em um projeto social que considere a harmonização entre homens e mulheres.

e. Etnográfica: considera que a EA não deve impor uma visão de mundo, mas levar em conta a cultura das populações ou comunidades envolvidas. Privilegia uma relação com a natureza fundada na pertença e não no controle.

f. Ecoeducação: trata de aproveitar a relação com o meio ambiente para o desenvolvimento pessoal, para o fundamento de um atuar significativo e responsável, para a ecoformação¹⁵ ou a ecoontogênese¹⁶.

g. Sustentabilidade: trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurá-los para o amanhã. Procura integrar as preocupações sociais e econômicas no tratamento das problemáticas ambientais.

Ao mesmo tempo em que as correntes ilustram a diversificação das práticas em educação e meio ambiente, também expressam as correntes pedagógicas a que estão próximas (tradicional, humanista, sociocultural, histórico-crítica, construtivista, sociointeracionista etc). Para Sauvé

cada corrente se distingue, por certo, por características particulares, mas podem se observar zonas de convergência. Por outro lado, a análise de posições específicas (programas, modelos, atividades, etc.) ou de relatos de intervenção nos levam amiúde a constatar que eles integram características de duas ou três correntes. Finalmente, esta cartografia permanece como objeto de análise e de discussão por aperfeiçoar e cuja evolução continua a da trajetória da própria EA. Não tem a pretensão da profundidade, mas a de uma certa utilidade. (2005, p. 39)

Carvalho, em trabalho de 1998, pondera que as práticas de EA, por nascerem “da expansão do debate ambiental na sociedade e de sua incorporação pelo campo educativo, estão atravessadas pelas vicissitudes que afetam cada um destes campos.” (p. 4). Para a autora, desse fato resultam dois vetores de tensão que vão incidir sobre a EA. São eles: a complexidade e as disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções; os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam.

Nesse trabalho, Carvalho identifica duas grandes orientações que poderiam ser chamadas de EA comportamental e de EA popular. A EA comportamental seria a visão

¹⁵Ecoformação: interessa-se pela formação pessoal que cada um recebe de seu meio ambiente físico. Para maiores informações consultar Sauvé, 2005.

¹⁶Ecoontogênese: gênese da pessoa em relação ao seu meio ambiente. Para maiores informações consultar Sauvé, 2005.

restrita dos processos sociais e subjetivos que constituem os sujeitos. A justificativa para essa orientação foi o debate ambientalista que generalizou “um certo consenso” na opinião pública sobre a urgência de conscientizar todos os estratos da população em relação aos problemas ambientais que ameaçam a vida no planeta. A consequência desse consenso foi a valorização da educação como difusora dos conhecimentos sobre o meio ambiente e impulsionadora da mudança dos hábitos e comportamentos considerados predatórios, para hábitos e comportamentos considerados compatíveis com a preservação dos recursos naturais.

A EA popular está associada com uma tradição que compreende o processo educativo como prática social de formação de cidadania e com a visão de que a vocação da educação é a formação de cidadãos capazes de agir criticamente na sociedade. Assim, o foco da EA popular não são os comportamentos, “propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo *ethos* social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários” (CARVALHO, 1998, p. 7), compreendendo a formação como um processo permanente ao longo da vida. Essa orientação incentiva a ação a partir da consideração de que a educação é uma prática por meio da qual se pretende formar sujeitos com valores comprometidos com “um ideário emancipatório e, ao enfatizar a dimensão ambiental, amplia a esfera pública, incluindo nesta o debate sobre o acesso e as decisões relativas aos recursos ambientais” (Idem, p. 9).

Em recente trabalho, Layrargues e Lima (2011) mapeiam e interpretam as macrotendências que abrigam as correntes político-pedagógicas da EA contemporânea no Brasil, destacando-a como um Campo Social¹⁷ de atividade e de saber “plural, complexo e portador de uma disputa entre as forças sociais que o compõem por sua definição e hegemonia político-pedagógica e epistemológica” (p. 2).

Os autores consideram que a EA pode ser entendida como um subcampo derivado do campo ambientalista e, ao mesmo tempo, também como um campo relativamente autônomo de atividade e de saber. Eles argumentam que, observando-se a EA a partir da noção de Campo Social, “pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns”. Ressalte-se,

¹⁷Campo Social, segundo Bourdieu (apud Layrargues e Lima, 2011, p. 2) “Compreende, resumidamente, um conjunto de relações de dominação, de subordinação e de adesão associado a estratégias de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço social”; “é um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, de representações, de formas de perceber e classificar a realidade.”

porém, que esses atores também se diferenciam em suas concepções sobre o meio ambiente e a questão ambiental. Essas diferenças se evidenciam nas suas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem ao abordar os problemas ambientais (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 3). Sobre isso eles expõem:

O caso da Educação Ambiental no Brasil ilustra esse processo na medida em que aparece ao grande público não-especializado, como se fora um único e mesmo objeto, apesar de se constituir como um campo de conhecimentos e de práticas internamente diversificado. Ao homogeneizá-lo reduz-se uma variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas de Educação Ambiental e compõem o campo social investigado (p. 4).

Os autores (Idem, p. 4) esclarecem que a EA brasileira herdou do campo ambiental a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas e que não é possível demarcar com rigor o momento “fundacional a partir do qual se expressou a percepção das distintas correntes político-pedagógicas na Educação Ambiental”. Ao se debater sobre o tema descobre-se que no início dos anos 90 essa constatação começa a se explicitar nos discursos manifestos nesse campo e abandona-se o perfil inicial predominantemente conservacionista, reconhecendo-se a dimensão social do ambiente.

Percebe-se, na história da EA brasileira, uma multiplicidade de propostas conceituais, como já expusemos a partir de Catalão (2009) e Carvalho (1998). Inicialmente concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, naturalista ou comportamental, que tinha como objetivo o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base “a ciência ecológica”.

Sobre essa multiplicidade, avalia-se que, dependendo de um conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente, porque uns creem ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos ecológicos que organizam a vida. Muitos outros creditam ao autoconhecimento individual a capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza; outros, ao contrário, estão seguros de que é preciso articular o problema ambiental com as dimensões sociais e políticas (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 6).

No Brasil, registra-se que a primeira tentativa de classificar correntes internas de EA tenha sido levada a cabo por Sorrentino, em 1995, que identificou a existência de quatro vertentes: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica, conforme nos expõe Rosa (2001, p.17). Com o decorrer dos anos e a realização de intensos debates e reflexões sobre a EA e com a compreensão do seu papel no contexto da crise ambiental, a vertente conservacionista deixou de ser a mais recorrente e surgiram duas outras vertentes, conforme Layrargues e Lima: a vertente crítica e a vertente pragmática. A primeira despontou como uma promissora alternativa para se contrapor à vertente conservacionista; e a segunda, “derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista”, nutriu-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas mais utilizados nas práticas pedagógicas. Dentro dessas três vertentes, começaram a diferenciar-se nitidamente duas opções: uma conservadora e uma alternativa. Os autores explicam:

Opção conservadora, materializada pelas vertentes conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. É contra essas concepções que se estruturam a crítica e a construção de outra tendência, inicialmente rotulada como alternativa. (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 7)

Ressalta-se que a opção pedagógica alternativa se nutriu do pensamento “Freireano, dos princípios da educação popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas”. Todas essas denominações têm em comum a aceitação da necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. A abordagem pedagógica adotada é a que problematiza a sociedade em sua relação com a natureza. Por essa perspectiva, a vertente conservadora não possibilita conceber os problemas ambientais associados aos conflitos sociais, impedindo a compreensão de que “as causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes” (Idem, p.8).

Layrargues e Lima relatam ainda que no Brasil, durante os anos 90, ocorreu um crescente apelo à metodologia da resolução de problemas ambientais locais nas atividades em Educação Ambiental, que vinha acompanhada da responsabilização individual, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição pessoal ao enfrentamento da crise ambiental. Exemplos dessa abordagem são campanhas como: (i) Você e o meio-ambiente. O que você está fazendo por ele? (ii) Aquecimento global: faça sua parte. (iii) Atitude ambiental: você tem ou não. (iv) Você colhe o que planta. Atualmente, eles identificam três macro-tendências político-pedagógicas para a Educação Ambiental, esclarecendo que cada uma delas contempla uma ampla diversidade de posições mais ou menos próximas do tipo ideal considerado. O quadro abaixo representa o mapeamento feito pelos autores.

Quadro 11 – Macro-tendências da EA no Brasil

MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL		
VERTENTE CONSERVADORA	VERTENTE PRAGMÁTICA	VERTENTE CRÍTICA
Apoia-se nos princípios da ecologia, na dimensão afetiva com a natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente. Não questiona a estrutura social vigente em sua totalidade.	Expressa ambientalismo de resultados do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado decorrentes da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80. Não questiona a estrutura social vigente.	Apoia-se na revisão crítica dos fundamentos da dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental. Alinha-se ao pensamento da complexidade.
CORRENTES	CORRENTES	CORRENTES
Conservacionista Comportamentalista Alfabetização Ecológica Autoconhecimento	Educação para o Desenvolvimento e para o Consumo sustentável	Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora

Fonte: Construção com base em Layrargues e Lima, 2011.

Como se pode ver no quadro, a vertente Conservadora e a Pragmática (cor cinza claro) representam “dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza”. Na visão dos autores (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p.

10-11), a vertente pragmática é derivada da vertente conservadora, porque é sua adaptação ao novo contexto socioeconômico e tecnológico, mas ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social. Isso ocorreu porque esse conservacionismo precisava se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas, bem como às pressões do mercado que clamava por mudanças superficiais e aparentes, sem, no entanto, questionar ou modificar a ordem estabelecida.

A Educação Ambiental Crítica (cor cinza escuro) ao alinhar-se à perspectiva complexa mostra-se possível e necessária para a incorporação das questões “culturais, individuais, identitárias e subjetivas”, que caracterizam as transformações das sociedades contemporâneas, ressignificando a noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, que aparecem nos movimentos sociais, sobretudo no ambientalismo. Essa vertente reconhece, portanto, que a dimensão político-social da educação e da vida humana é imprescindível e não existe apartada da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades e a vida (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 11).

No texto dos referidos autores não há a menção à Ecopedagogia, mas pelos conceitos apresentados por Catalão (2009) e Sauvé (2005) para Ecopedagogia e Ecoeducação, respectivamente, podemos postular que essa corrente pedagógica da EA está presente, em certa medida, em todas essas apresentadas pelos dois autores. Da mesma forma, é questionável a inserção da corrente do Autoconhecimento na Vertente Conservadora, dado que conhecermos a nós mesmos e a nossa íntima relação com todos os seres vivos do universo é importante para qualquer uma das perspectivas de educação ambiental. A mudança dos comportamentos individuais em relação ao meio ambiente é também um requisito básico, tanto quanto a mudança da estrutura social vigente, fato valorizado pela abordagem holística, como vimos, que focaliza a subjetividade e a dimensão simbólico-espiritual do humano.

A respeito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, os autores ponderam que há controvérsias nesse campo, desde quando as universidades e os governos do hemisfério norte, os organismos multilaterais e a UNESCO abriram o debate que propunha a substituição da Educação Ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como já expusemos anteriormente, conforme Catalão (2009).

Esse debate iniciado em 1992, na Rio-92, se aprofundou após a Conferência de Johannesburgo em 2002, quando a UNESCO propôs a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014. As críticas à DESD ressaltam: a ambiguidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável; a

impositividade e a ausência de participação com que a proposta da UNESCO foi construída; a percepção de que a educação deve promover a liberdade e a autonomia dos indivíduos e não definir um fim particular, qualquer que seja ele; uma resistência ao esvaziamento de traços identitários históricos da Educação Ambiental que a vinculam às lutas democráticas e aos ideais de emancipação humana; as diferenças dos contextos socioeducativos entre os países dos hemisférios norte e sul e a suspeita de que a proposta foi motivada por interesses desenvolvimentistas ligados à hegemonia neoliberal (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 10).

Ainda dentro das macrotendências identificadas pelos autores, consideramos importante destacar a Alfabetização Ecológica (*ecoliteracy*), também tratada por Catalão, porque figura como mais um dos múltiplos letramentos necessários na sociedade em que vivemos. Em seu livro *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, Capra (1997, p. 231) afirma que precisamos nos tornar ecologicamente alfabetizados. Isso significa observar e entender os princípios de organização das comunidades ecológicas, a fim de utilizá-los na criação de comunidades humanas sustentáveis, pois, segundo ele, “Precisamos revitalizar nossas comunidades – inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas – de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política”.

O autor argumenta que durante mais de três bilhões de anos de evolução, “os ecossistemas do planeta têm se organizado de maneiras sutis e complexas, a fim de maximizar a sustentabilidade. Essa *sabedoria da natureza* é a essência da eco-alfabetização” (grifos nossos). Os princípios básicos da ecologia que devemos seguir, segundo Capra, são: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade, diversidade e sustentabilidade, sendo que este último é consequência dos demais. Nessa perspectiva de EA, importa entendermos que, neste novo milênio, a sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica, “da nossa capacidade para entender esses princípios da ecologia e viver em conformidade com eles.” (CAPRA, 1997, p. 235).

Pelo exposto, percebemos que, da mesma forma que não podemos ficar apenas no autoconhecimento, também não podemos ficar só na esfera biológica, pois, como já dizia Paulo Freire (1983, p.72), o termo “alfabetização”, num sentido mais amplo, implica “uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”.

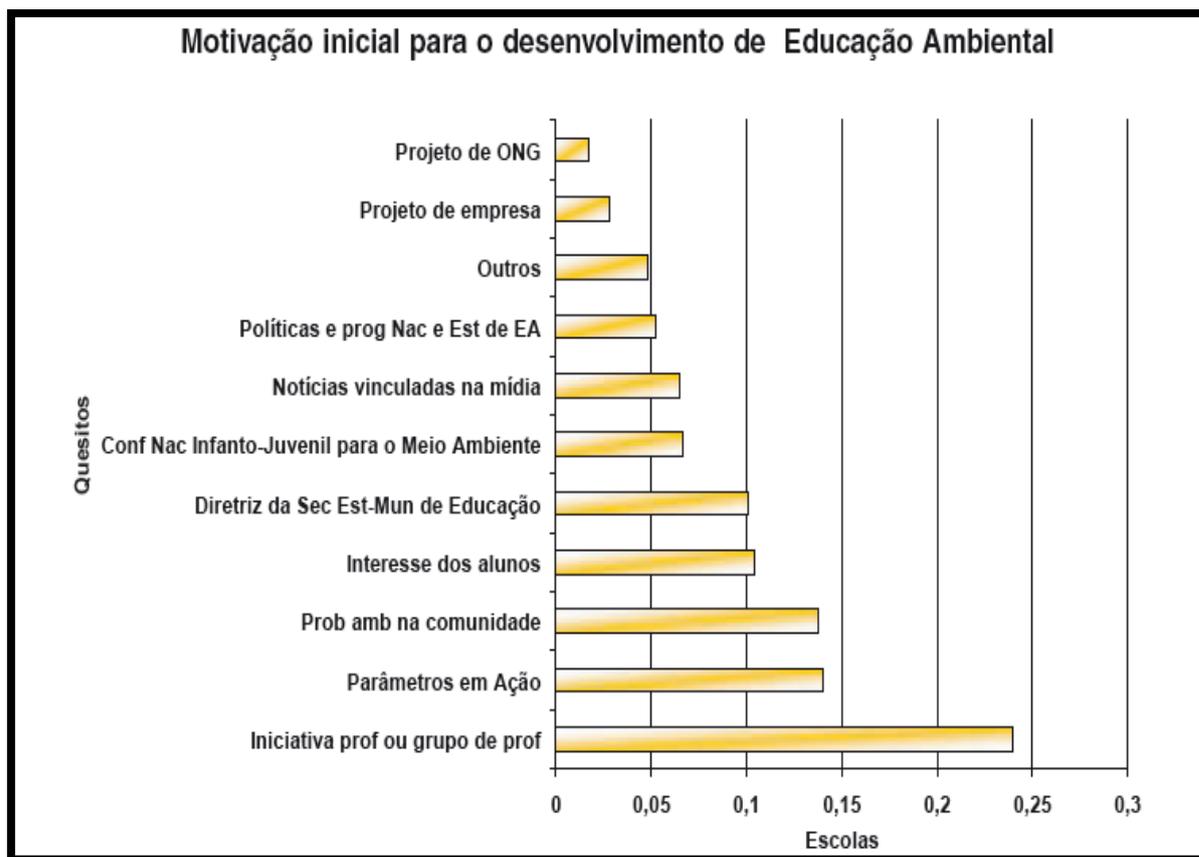
Nessa direção, Morin (2011, p. 65) afirma que a educação deve servir para a autoformação da pessoa, ensinando-a a assumir a condição humana, ensinando-a a viver e a se

tornar cidadão, que é definido por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. Ele nos alerta: “Nós, seres vivos, por consequência os humanos, filhos das águas, da Terra e do Sol, somos uma formiga, talvez um feto, da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, um frágil broto da existência terrestre”. Mas, ao mesmo tempo, não somos apenas uma pequena parte do cosmo, mas o cosmo também está em nós e a identidade humana comporta uma base física, biológica e cultural, mostrando por um lado nossa unidade e por outro, nossa diversidade (MORIN, 2002, p. 26 e 27).

Todas essas colocações nos levam a uma pergunta: afinal, na prática, como vem se desenvolvendo a EA no Brasil? Pesquisa realizada em 2004 revela que, em 2001, 61,2% das escolas do Ensino Fundamental declararam trabalhar com Educação Ambiental e, em 2004, este percentual subiu para 94%, demonstrando a sua universalização nos sistema de ensino fundamental no país (ressalte-se que o Ensino Médio não foi objeto de estudo). Procurou-se identificar os conteúdos, a gestão e a percepção da EA nas escolas. Um dado importante é o que mostra há quanto tempo as escolas já desenvolvem a EA: das **418 escolas entrevistadas**, constatou-se que mais de 30% realizam-na há pelo menos um ano, mas grande porcentagem delas (22,7%) a oferece há mais de dez anos; apenas 22 escolas desenvolvem-na há nove ou dez anos, o que corresponde a 5,6% do total. (TRAJBER e MENDONÇA, 2006).

Além desse tempo, é importante analisar os motivos pelas quais elas começaram a trabalhar com esta temática. O gráfico, na página seguinte, nos dá essa informação.

Gráfico 1 – Motivação inicial para o desenvolvimento de EA

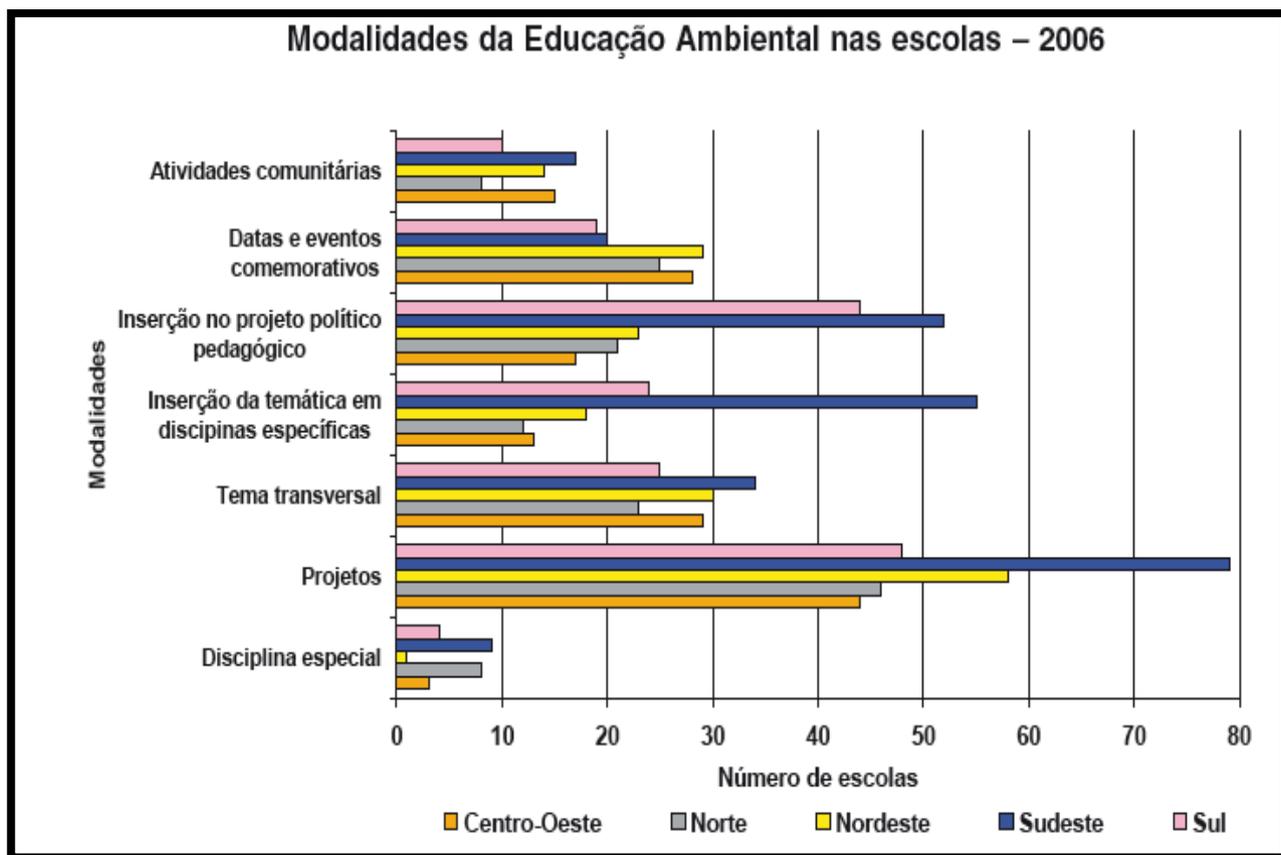


Fonte: Trajber e Mendonça, 2006, P. 42.

Observamos que a iniciativa de um professor ou grupo de professores (24%) corresponde ao maior percentual de motivação para a adoção da EA em uma escola, enquanto que o programa *Parâmetros em Ação* é responsável por 14% e os problemas ambientais da comunidade por 13,7%. Juntas, essas três respostas mais frequentes correspondem a aproximadamente 52% das motivações iniciais para o início do trabalho com Educação Ambiental. O primeiro dado comprova a importância da formação do sujeito ecológico dos educadores.

Interessa-nos, no âmbito deste trabalho, sobretudo identificar as modalidades de sua inserção na prática pedagógica. A referida pesquisa constatou que a Educação Ambiental no Brasil é aplicada por intermédio de três modalidades principais: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas. Além dessas modalidades, a EA também ocorre como tema transversal, inserção no Projeto Político Pedagógico, datas e eventos significativos e atividades comunitárias. Vejamos o gráfico da página seguinte.

Gráfico 2 – Modalidades da EA nas escolas

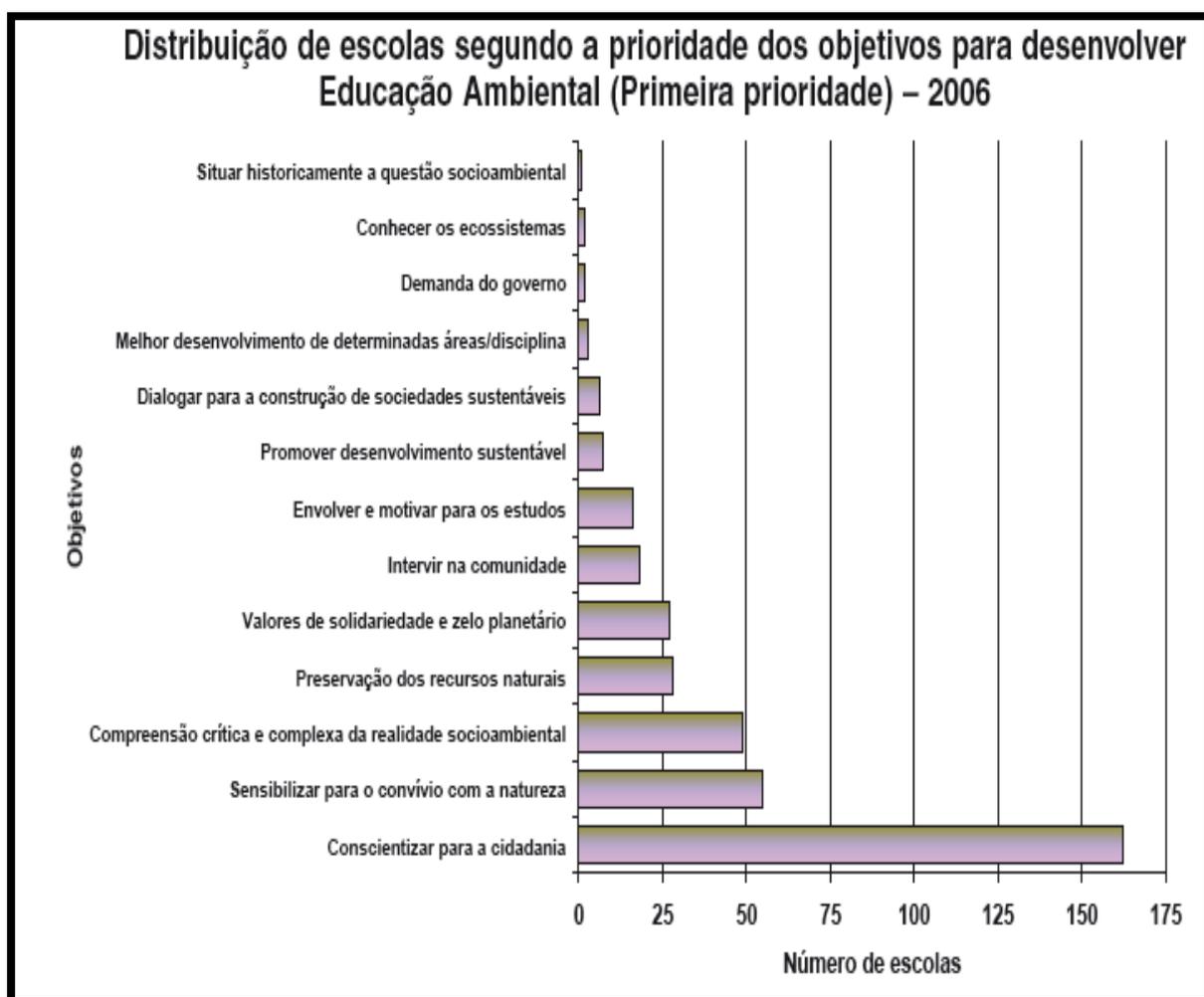


Fonte: Trajber e Mendonça, 2006, p. 47.

Como se percebe, das 418 escolas, tem-se que 66% declararam desenvolver a Educação Ambiental mediante a modalidade projetos. Em segundo lugar, encontram-se as escolas que declararam praticá-la pela inserção no Projeto Político Pedagógico, o que corresponde ao percentual de 38%. Em último lugar, encontram-se aquelas que a desenvolvem por meio das disciplinas especiais, representando 6% do total.

Outra revelação importante da pesquisa são os objetivos principais da Educação Ambiental nas escolas: conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania e sensibilizar para o convívio com a natureza, como se vê no gráfico da página seguinte. Estes dois itens somados correspondem a mais de 50% das escolas que responderam à questão. Aqui se verifica a necessidade de alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos da Educação Ambiental, a fim de incluir elementos para além da prática da sensibilização ou conscientização, como propõe a Vertente Crítica.

Gráfico 3 – Distribuição de escolas segundo a prioridade dos objetivos para desenvolver EA



Fonte: Trajber e Mendonça, 2006, p. 45.

Ressaltamos que, na citada pesquisa, além de serem observadas contradições entre discurso e prática, os pesquisadores encontraram escolas em que os respondentes tinham dificuldades em definir a EA ou afirmar com convicção se esta existia ou não na instituição. Também foi possível identificar casos em que os respondentes não mencionaram projetos e atividades que poderíamos classificar como sendo de Educação Ambiental por não as considerarem como tal. Entretanto, no decorrer da entrevista, acabavam revelando experiências interessantes de intervenção direta da escola junto ao poder público local ou à comunidade escolar para a melhoria da qualidade de vida, sem nomeá-las como Educação Ambiental.

Foram observadas também situações opostas, em que a escola registra preocupações com a limpeza dos espaços e cuidados com jardins e o patrimônio físico, mas ignora os efeitos

nocivos da queima sistemática do seu lixo no entorno e a falta de qualidade da água. Isso demonstra que as formas de apropriação, significação e realização da Educação Ambiental são múltiplas e não está evidenciado para o universo escolar o que se pretende com a mesma, pelo menos no que se refere ao atendimento das diretrizes do ProNEA.

Observou-se também uma percepção de que as escolas do campo possuem maior facilidade de praticar a EA por estarem mais próximas da natureza, ao contrário das urbanas que estão em locais degradados, evidenciando uma compreensão romântica do que é a natureza e de quais são os processos sociais que definem as condições existentes de degradação ambiental. Mas, apesar dessas percepções, há uma tendência de alteração no quadro do que se pretende com a EA, com a incorporação de objetivos além da conscientização e da sensibilização; da preocupação com a relação à comunidade; da diversificação na formação acadêmica dos professores, coordenadores e diretores; e da exigência de que os educadores se envolvam na consolidação da EA como política pública (TRAJBER e MENDONÇA, 2006, p. 76-77).

Neste capítulo expusemos o contexto histórico do surgimento da EA, bem como sua consolidação contínua, em vários eventos político-científicos internacionais, regionais e locais, assim como os marcos legais e conceituais que a definiram no Brasil. No próximo capítulo pretendemos explicitar as possíveis interligações entre o ensino da Língua Portuguesa e conteúdos da EA, por meio da interdisciplinaridade, com destaque aos gêneros textuais, iniciando pela caracterização do Ensino Médio e seu currículo.

CAPÍTULO 3
A TECITURA OU ME ENSINA A FAZER RENDA
UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO

*Olé, Mulher Rendeira,
Olé mulhé rendá
Tu me ensina a fazer renda,
eu te ensino a namorá..*
(DEMÔNIOS DA GAROA)¹⁸

*O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas,
é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino,
contra quem , a favor de que, contra que. (FREIRE, 1992, p. 110)*

3.1 Conceção, caracterização e currículo do Ensino Médio

Segundo o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica (na qual está inserida o Ensino Médio) tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essas finalidades devem ser desenvolvidas por meio de um currículo que destaque, entre outros aspectos, o processo histórico de transformação da sociedade, da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o Artigo 3º da Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de junho de 1998, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelece que a organização do currículo e das situações de ensino-aprendizagem deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos. O Artigo 4º define que as propostas pedagógicas das escolas e os seus currículos incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstas pelas finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela lei, entre as quais destacamos: a constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a

¹⁸ Disponível em <http://letras.mus.br/demonios-da-garoa/957979/>. Acesso em 15/09/2013.

realidade social e política; a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho.

Por isso o Ensino Médio deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. Isso porque, no atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a escola deve incorporar a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos.

A partir dessas considerações, a proposta é se repensar o Ensino Médio na perspectiva interdisciplinar, levando-se em conta que, por longos anos, a organização do trabalho escolar foi (e é ainda) por meio das disciplinas, preservando-se a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas. Pelo princípio da interdisciplinaridade, acredita-se que o currículo pode mobilizar os alunos e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais.

A organização dos planos de estudo de forma interdisciplinar, que confere ao currículo uma perspectiva de totalidade, sugere que o processo pedagógico tenha como base vários aspectos, dos quais elencamos:

- o trabalho sistematizado com leituras diversas, selecionando temas e construindo objetos de estudo capazes de integrar os conhecimentos trabalhados nas respectivas áreas de conhecimento e interdisciplinarmente;
- a valorização da cultura e o contexto local referenciados na cultura global, levando-se em conta os interesses dos alunos;
- a produção própria e coletiva dos textos, de acordo com a identidade da escola, dos alunos e da região, ultrapassando o que é apresentado pelo livro didático;
- a utilização intensa da Biblioteca, como meio de educar para a leitura, desenvolver a criatividade e o espírito crítico;
- o uso de diversos recursos pedagógicos como meio de levar o aluno a reconhecer as diversas formas e estruturas da linguagem, bem como os processos históricos e sociais que determinaram a construção do conhecimento científico, utilizando filmes, livros, documentos históricos e outros, que ajudem a relacionar fatos e ideias;

- a realização de atividades práticas, como aulas em laboratórios e visitas de campo (fábricas, estações de tratamento de água e de esgoto, estações de geração elétrica, áreas de atividades agropecuárias, reservas de preservação ambiental, museus histórico-científicos etc).

Essas proposições partem da premissa de que o conhecimento da sua realidade mais próxima pode motivar o aluno a compreender as complexas relações sociais, políticas e culturais existentes em nível mais global. Um projeto deste tipo pode articular-se em torno de cinco fundamentos da vida societária: físico-ambiental; sócio-histórico, sociocultural, sociopolítico e econômico-produtivo, sabendo-se que nenhum deles é independente do outro.

O Art. 6º das DCNEM prevê que “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio”. Sobre a Interdisciplinaridade, o Art. 8º orienta para a observância destes aspectos:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que

integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

As Diretrizes definem, ainda, que o currículo será constituído de uma base comum e de uma parte diversificada¹⁹. Segundo seu Art. 10, a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Também há a definição de que a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização, conforme o já definido no Art. 6º. Já a “parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (artigo 11).

Analisando-se os objetivos das áreas de conhecimento organizadoras da Educação Básica, os estudos na área de Códigos e Linguagens visam à compreensão do significado das letras e das artes; ao destaque à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Essa área, objeto de interesse no presente trabalho, objetiva a constituição de competências e habilidades, dentre as quais destacamos:

- a. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Em 2010, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução nº 4, dia 13 de julho, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em sua totalidade. Enfatizamos aqui um aspecto que consideramos importante no contexto deste trabalho: a

¹⁹A parte diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26 da LDB). Complementa a Base Nacional Comum e será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem. (PCNEM, 1999, p. 22)

valorização da transversalidade entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas. Ressalte-se que a Resolução clarifica que: a transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado; a transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (Art. 13).

Nesse cenário, os PCNEM (2000) cumprem o papel de difundir os princípios da reforma curricular do Ensino Médio proposta na LDB (BRASIL, 1996) e orientar os professores para o cumprimento das DCNEM, que depois de aprovadas e homologadas tornam-se obrigatórias. Os PCNEM também incorporam as premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Além disso, remetem-se à Base Nacional Comum, às Áreas do Conhecimento, à Interdisciplinaridade e à Contextualização, à Parte Diversificada do Currículo e suas bases legais.

As DCNEM, como já dissemos, requerem uma organização curricular que proporcione um trabalho com as linguagens que as considere como forma de expressão e comunicação, mas, sobretudo, como constituidoras de significados, conhecimentos e valores; uma organização dos conteúdos em áreas interdisciplinares e projetos que propiciem o permanente diálogo entre as diferentes áreas do saber. Ao destacar essa perspectiva, os PCN, além da contextualização, evidenciam a interdisciplinaridade, que supõe um eixo integrador. É o que expõe o texto do Parecer número 15/98, ao afirmar que a interdisciplinaridade

deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 1999, p. 88).

Quanto à contextualização, um dos aspectos relevantes já indicados pela LDB é o do exercício da cidadania, que não é dever de uma área específica do currículo. Sobre isso o texto do Parecer é bem claro ao definir um contexto merecedor de consideração mais

específica: o do meio ambiente. Essa consideração se dá em função de que “condutas ambientalistas responsáveis subtendem um protagonismo forte no presente” que exige o envolvimento de conhecimentos das Ciências, da Matemática e das Linguagens (BRASIL, 1999, p. 94).

Mesmo com todos esses documentos orientadores, a partir dos dados e das avaliações oficiais²⁰ percebe-se que, na prática, ainda não foi possível superar as dificuldades históricas que têm prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir sua universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes desse nível. E, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) vem ampliando suas ações, por meio de programas que atendam de maneira efetiva este público.

Um desses programas é o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2011c), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, mediante a disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

Ele prevê os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), que poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias, dentre outros) e poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. O conjunto de ações que compõem os PRC de cada escola deverá contemplar os macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. As ações nos demais macrocampos serão propostas conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar. São eles: Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento. No âmbito deste trabalho, nos interessam, sobretudo, os macrocampos Cultura Corporal, Participação Estudantil e Leitura e Letramento, que detalhamos abaixo.

O macrocampo Cultura Corporal prevê atividades que promovam a consciência corporal e o movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e entre o

²⁰Censo 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD para o ano de 2009 e a Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

indivíduo, o outro e o mundo, abordando também a importância de atitudes saudáveis. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, como a Educação Ambiental, por exemplo.

Por Participação Estudantil são entendidas ações de incentivo à atuação e à organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão desenvolver metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação e assegurem a pluralidade de manifestação da juventude, estabelecendo formas de apoio para o desenvolvimento de alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social. Uma das atividades poderá ser a constituição da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) ou a construção da Agenda 21 na escola, podendo também estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares.

No macrocampo Leitura e Letramento deverá se criar alternativas de leitura e produção de textos, explorando-se diversos gêneros que possibilitem ao estudante utilizar, desenvolver e apreender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas. As atividades deverão propiciar experiências que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão crítica das leituras realizadas com foco na leitura e na interpretação de textos, em estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira e na proposição de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionadas ao cotidiano e à vida do estudante. As atividades propostas neste macrocampo poderão também ser desenvolvidas para o ensino e o estudo de línguas estrangeiras de forma articulada como nos outros macrocampos.

Também na direção do fortalecimento do Ensino Médio, foi aprovada a Resolução nº 2, em 30 de janeiro 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a). Essa Resolução entrou em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário, em especial a Resolução do CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 que trata do mesmo assunto.

Essas Diretrizes reforçam a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no

processo de ensino-aprendizagem; tratamento transversal e integrado da Educação Ambiental, no âmbito dos demais componentes curriculares, conforme o que dispõe a Lei nº 9.795/99, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (CONGRESSO NACIONAL, 1999, pp. 2 a 4). Nesse aspecto, as escolas devem orientar o seu trabalho para a sustentabilidade socioambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. Além disso, em relação à Língua Portuguesa, as Diretrizes reiteram a necessidade da garantia de ações que promovam a comunicação, o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania.

Quanto à organização do ensino, os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas ou como unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou como articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. Da mesma forma, reforçam que a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. Para que isso ocorra, a Resolução orienta para que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social, ao estudo e ao desenvolvimento de atividades socioambientais.

Além dessas medidas, outro importante programa para o fortalecimento do Ensino Médio é o PNLD. Cabe esclarecer que a adoção desse programa só foi possível nesse nível de ensino com a implantação, em janeiro de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com o FUNDEB as redes passaram a contar com recursos para atender às necessidades não só do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil e do Ensino Médio. Isso permitiu que o Ensino Médio saltasse de cerca de três milhões de alunos matriculados, no final dos anos 90, para 7,9 milhões em 2010 nos sistemas de ensino público estaduais.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi então adotado nos mesmos moldes de execução das edições voltadas para os alunos do Ensino Fundamental. A avaliação de livros didáticos para o Ensino Médio teve início em 2004, no âmbito do então Programa

Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), com a publicação da Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa edição foi apenas para livros de Matemática e Português da 1ª série do Ensino Médio, distribuídos, em 2005, para as Regiões Norte e Nordeste.

Em 2006, o MEC ampliou a distribuição dos livros didáticos de Português e Matemática para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Médio, não só das Regiões Norte e Nordeste, como também das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Ainda por meio do PNLEM, foram avaliados e distribuídos, em 2007, livros didáticos de Biologia para os alunos das escolas públicas de Ensino Médio de todo o país.

No entanto, a universalização da distribuição dos livros didáticos de Português, de Matemática, de Física, de Química, de História e de Geografia ocorreu somente no PNLEM de 2008. Em 2010, o Decreto 7.084, de 27/01/2010, ampliou a distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo, assim, a regularidade da oferta. De acordo com seu artigo 6º, o atendimento pelo PNLD será feito alternadamente, conforme se vê no texto legal:

§ 2º O processo de avaliação, escolha e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis de ensino:

- I - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- II - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e
- III - Ensino Médio.

Dessa forma, em 2012, o antigo PNLEM foi incorporado ao PNLD, executado pelo FNDE e pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC). Nessa edição foram distribuídos livros didáticos dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química.

Para que isso ocorresse, a avaliação das obras aconteceu em 2010 com sua divulgação no *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2011b) na *internet*, como um instrumento de apoio ao processo de escolha, por meio do qual foram apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares já citados, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como as resenhas de cada obra aprovada. O *Guia* orienta o professor a identificar, nas resenhas das obras, indícios que se relacionem com os estabelecidos para o Ensino Médio na

LDB e no ProEMI, visando estabelecer uma aproximação o mais efetiva possível entre o livro didático e o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2011b, p. 5-7).

Em relação ao livro didático de português (LDP) o *Guia* teve o propósito de colaborar para que as escolas promovessem uma escolha qualificada, motivada por um processo de discussão amplo e criterioso, a partir do resgate das características do EM e do papel específico de uma disciplina como Língua Portuguesa (LP) nesse nível de ensino, conforme o já exposto neste trabalho (BRASIL, 2011b, p. 6).

3.1.1 Língua Portuguesa no currículo do Ensino Médio

Em relação à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as primeiras considerações são a de que a linguagem, nos PCNEM (BRASIL, 1999), é entendida como transdisciplinar por natureza; sua razão é a produção de sentido; é uma herança social; permeia o conhecimento e as formas de conhecer; é produto e produção cultural das práticas sociais; tem caráter dialógico. Por tudo isso, a reflexão sobre as linguagens, no mundo contemporâneo, é “uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada” (p. 125-126).

Ao levar essa compreensão de linguagem para o ensino da Língua Portuguesa, os PCNEM adotam o texto como a unidade básica da linguagem verbal e a função comunicativa como o eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico, sendo que o primeiro é “compreendido como a fala e o discurso que se produz”. Como se percebe, “Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social” (Idem, p.139). A figura abaixo mostra as competências e habilidade a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa de acordo com os PCNEM.

Quadro 12 – Competências e habilidades de LP

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores

	<p>participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: PCNEM (BRASIL, 1999, p. 145).

Apesar de os PCNEM destacarem a natureza social da linguagem e considerarem o trabalho com os textos, relacionando-os com seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização, a estrutura e as condições de produção e recepção, não se referem explicitamente aos gêneros textuais. Além do que, conforme análise de Marcuschi (2008), os gêneros lembrados nesse documento são menos comuns do que formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio, os que seriam mais naturalmente estudados na escola, pois traduzem necessidades sociais reais.

Rojo analisa que, embora a maior parte dos referenciais, tanto no Brasil quanto em outros países, não tomem explicitamente o gênero como objeto de ensino e organizador do currículo,

todos fazem menção a um conjunto de princípios e concepções mais ou menos comum: a educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise do funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variada. (2008b, p. 77)

Assim, mesmo indiretamente, o gênero é tomado como objeto de ensino dentro desses referenciais que convocam o conceito. Ela esclarece, ainda, que “não se trata de um modismo”, “se trata de desestabilizar práticas didáticas cristalizadas”, pois já não servem mais às necessidades sociais colocadas para a escola nos dias atuais (Idem, p. 78). Nos PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1988, p. 23) já há a afirmação de que a unidade básica do ensino só pode ser o texto e que, portanto, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

No Ensino Médio, a referência mais explícita e contundente aos gêneros textuais como objeto de ensino só ocorreu nos PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 7), que são orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, neste caso de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse documento traz orientações educacionais que buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela LDB (BRASIL, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (1998). Um de seus objetivos centrais é facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, articulando as competências gerais a serem promovidas com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes, além de apresentar um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação.

Ao tratar da competência textual, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 77) deixam claro que quando se pensa no trabalho com textos, um conceito indispensável é o de gêneros textuais. O trabalho proposto com textos considera que: alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros; gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida; as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto. Ficam explícitas aqui as vantagens de se abandonar o tradicional esquema da narração, da descrição e da dissertação para se adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática de leitura e produção os gêneros, ficcionais ou não ficcionais, que circulam socialmente como: na literatura (o poema, o conto, o romance, o texto dramático); no jornalismo (a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor); nas ciências (o texto expositivo, o verbete, o ensaio); na publicidade (a propaganda institucional, o anúncio); no direito (as leis, os estatutos, as declarações de direitos).

Ressalte-se que os textos do tipo narrativo são importantes para a formação do leitor literário; os do tipo expositivo contribuem para a formação do estudante e do profissional bem-sucedido em algumas áreas, como jornalismo, magistério, negócios, entre outras; no tipo argumentativo, estão agrupados os gêneros importantes para a formação do cidadão consciente e defensor dos seus direitos.

Após a publicação dos PCN+, em 2006 foram publicadas novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) elaboradas a partir de ampla discussão, iniciada em 2004, com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e com representantes da comunidade acadêmica. Esse trabalho resultou da demanda por uma discussão dos PCN, objetivando aprofundar a

compreensão de pontos não entendidos por professores e pesquisadores e apontar alternativas didático-pedagógicas para o trabalho nas escolas.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 22-23) reforçaram a perspectiva do trabalho a partir dos gêneros textuais, considerando-se as variações no processo de produção e recepção dos textos em suas múltiplas dimensões (linguística, textual, sociopragmática e discursiva, cognitivo-conceitual) e ressaltaram a abordagem interacionista. A assunção desse posicionamento aponta para um trabalho que invista na reflexão sobre as normas gramaticais e sociopragmáticas para uma atuação bem-sucedida nas práticas sociais de uso da língua. No quadro seguinte visualizamos os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o Ensino Médio, conforme as OCEM.

Quadro 13 - Eixos organizadores das atividades de LP no EM

EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS	ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LINGUAGEM
Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas.	Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise.
Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc) em eventos de oralidade.	Estratégias textualizadoras: uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto, em processos de coesão textual, aos modos de organização e progressão temática.
Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários) em situação de leitura em voz alta.	Mecanismos enunciativos: formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização e uso dos elementos de modalização.
Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos orais ou escritos, tomados como base ou fonte.	Intertextualidade: estudo de diferentes relações intertextuais.
Atividades de reflexão sobre textos orais ou escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.	Ações de escrita: ortografia e acentuação, construção e reformulação, função e uso da topografia do texto e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos.

Fonte: Elaboração com base nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 37-39).

A perspectiva do trabalho a partir dos gêneros discursivos no ensino de língua materna no Brasil, a partir do final da década de 1990, inicialmente nos referenciais do Ensino Fundamental, também indica a reorientação pela qual os livros didáticos de Língua Portuguesa deveriam passar nos anos seguintes, fazendo com que conteúdos como gêneros textuais e contextos sociocomunicativos se tornassem condição para aprovação, circulação e utilização dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio no país. Nessa

perspectiva, a leitura e a produção de textos, atividades centrais do livro didático, tiveram que ser ressignificadas, conforme expõem Petroni e Melo (2010, p. 157).

Estudo realizado pelas autoras no livro *Português*, de José de Nicola (v. 1, Scipione, 2009), indicado no PNLEM, verificou se as questões de leitura propostas no livro didático (LD) tratam a linguagem como fenômeno sócio-historicamente situado, abordando as condições de produção e de recepção. Na verificação ficou comprovada a desproporção entre propostas de leitura e de escrita, falta de objetivo de conhecer o gênero e de suas características discursivas, superficialidade das propostas de leitura e escrita, artificialidade, falta de objetivos por parte do aluno e do professor, falta de leitor real, ausência de referências às condições de produção, esfera de circulação, interlocutores a quem se dirige e finalidades sociais. As prioridades, na obra analisada, continuaram sendo as atividades de mero reconhecimento e identificação de sequências tipológicas (PETRONI e MELO, 2010, p. 161-164).

Em relação às colocações das autoras, cumpre informar que o *Guia de livros didáticos* do PNLD de 2012, do componente Língua Portuguesa, expõe claramente que os objetivos da área de linguagens e suas tecnologias são extensivos às diferentes competências que as práticas sociais da interação humana requisitam e que adquirir conhecimentos nessa área vai além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua. Isso quer dizer que o ensino de Língua Portuguesa deve, antes de tudo, promover a ampliação das competências comunicativas já adquiridas nos primeiros anos do convívio social, pelo incentivo à leitura, à escrita, à oralidade pública formal, à análise dos diferentes objetos textuais que circulam em diferentes suportes. Nesse contexto, o livro didático assume um papel significativo, por representar um objeto cultural, devendo ser produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades do ensino escolar, indicando um caminho e explicitando as pistas de como atingir as metas pretendidas.

Nesse sentido, o livro didático deve despertar o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente; favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados; favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; e desenvolver nos alunos competências da expressão oral e da escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade. Portanto, o livro didático, que é um apoio bem acessível para o

professor, precisa atender à demanda da escola por livros que priorizem realmente a ampliação das competências dos alunos na produção e na recepção das diferentes práticas das diversas linguagens (BRASIL, 2011b, p. 89).

Para tanto, das 18 coleções que passaram pela avaliação no PNLD 2012, foram aprovadas 11, que, por diferentes caminhos e graus de eficácia, trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades capazes de colaborar, em maior ou menor alcance, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos grandes objetos de ensino da LP no Ensino Médio: leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e literários. As resenhas elaboradas pelos analistas sobre cada coleção explicitaram como e em que momentos cada coleção trabalha com leitura, com produção de textos, com oralidade, com análise e reflexão sobre a língua e com os conhecimentos linguísticos/literários correspondentes, revelando que muitas investiram de forma mais consistente nas inovações, enquanto outras permanecem mais tradicionais. No entanto, não se pode dizer que uma dada coleção é inteiramente inovadora ou tradicional, isso pode variar nos diferentes eixos do ensino da língua, ora sendo mais permeável às novas orientações para o ensino de LP, ora não (BRASIL, 2011b, p. 12-13).

3.1.2 Educação Ambiental no currículo do Ensino Médio

O Artigo 4º das DCNEM (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998) define como uma das finalidades do Ensino Médio a constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política. Em virtude da importância que se deve dar às condutas ambientalistas responsáveis, o texto também defende que o conhecimento da realidade mais próxima pode motivar o aluno a compreender as complexas relações entre o local e o nível mais global, podendo-se articulá-la com um dos fundamentos da vida societária: o fundamento *físico-ambiental*. Isso pode acontecer em um o processo pedagógico que inclua a realização de atividades práticas, como visitas a *reservas de preservação ambiental*, por exemplo.

No mesmo documento, define-se que as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias tenham como um de seus objetivos permitir ao educando, pelo desenvolvimento de habilidades e competências, apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural,

planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural. Nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, um dos objetivos é compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

Os PCNEM (BRASIL, 1999) tratam mais especificamente da questão ambiental nas disciplinas Biologia e Geografia no âmbito das competências referentes à contextualização sociocultural, como se pode ver:

- **Biologia:** reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidos no seu ambiente; julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente; identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável (Idem, p. 227).
- **Geografia:** analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global; identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade (BRASIL, 1999, p. 315).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (2006a, p. 22-23), os conteúdos referentes à biodiversidade estão agrupados nos temas “Interação entre os seres vivos” e “Diversidade da vida”. O documento afirma que vivemos num país com uma das maiores biodiversidades do planeta, sendo essa uma das razões para que os cidadãos tenham conhecimento dessa diversidade biológica e compreendam sua responsabilidade sobre esse contexto. Orienta para que os conteúdos relacionados à biodiversidade sejam apresentados de forma a permitir que o aluno perceba a importância da biodiversidade para a vida na Terra, destacando seus componentes e interações, bem como os fatores que favorecem o seu surgimento e aqueles que restringem sua perpetuação. São dois os focos principais desse tema: um centrado na diversidade dos organismos e em sua interdependência e o outro voltado para os impactos causados pelas ações humanas. Com isso, o assunto deixa de ser apenas um tópico dentro de um capítulo de

ecologia e passa a ser tema mais central, envolvendo aspectos ecológicos, taxonômicos e genéticos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio das Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006b, p. 45) apresentam a competência “capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo” e a habilidade “capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea”. Essas Orientações indicam também um conceito básico estruturante da Geografia e que deve ser considerado sempre pelo professor, para levar o aluno a ter uma visão da complexidade social do mundo: o conceito de sociedade. Isso se deve à consideração de que as relações são permeadas pelo poder, que se apropria dos territórios (ou de espaços específicos) e define a organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações, ou seja, admite-se que processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo (Idem, p.53).

Mais recentemente, em 13 de junho de 2010, foi publicada a Resolução nº 4, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). O Art. 3º dessas Diretrizes evidenciam que o currículo da Educação Básica tem papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais e a função da educação fundamenta-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e *sustentabilidade*.

Em seu Art. 9, as Diretrizes afirmam que a escola de qualidade adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento a vários requisitos, entre os quais a realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, *meio ambiente*. Já o Art. 16 esclarece que leis específicas, que complementam a LDB (por exemplo, a Lei que instituiu o ProNEA), determinam que sejam incluídos no currículo componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso. Quanto à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade é uma questão retomada no Art. 24, com a reiteração de que esse aspecto deve ser ampliando e intensificando, gradativamente, ao longo de todo o processo educativo.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, retomamos a Resolução nº 2, aprovada pelo MEC em 30 de janeiro 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012a). Essa Resolução, em seu Artigo 5º, define que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se, entre outros princípios, na sustentabilidade ambiental como meta universal, como já informamos anteriormente. Também apresenta obrigatoriedade da Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), com tratamento transversal e integrado, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares (Art. 10).

Segundo essas Diretrizes, as escolas devem orientar a definição de toda proposta curricular tendo presente a sustentabilidade como prática educativa integrada, contínua e permanente baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. Para que isso ocorra, propõe-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que ofertam o Ensino Médio considere atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social (Art. 13).

Após a aprovação das novas DCNEM, em 15 de junho do mesmo ano, foram também aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA (BRASIL, 2012b), considerando toda a legislação pertinente, como já dissemos. Em seu Art. 1º, estabelece que as DCNEA devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, com os seguintes objetivos:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Em seu Art. 8º, as DCNEA reiteram que a EA, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e

atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, entretanto, é facultada a criação de componente curricular específico.

Quanto à inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior ela pode ocorrer, segundo o Art. 16 das Diretrizes, pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Ainda em relação ao planejamento dos currículos (Art. 17), devem-se considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. Para tanto, o tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, reconhecendo e valorizando a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, bem como promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Nesse aspecto, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem estimular a visão integrada, multidimensional da área ambiental; o pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental; o reconhecimento e a valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares sobre o meio ambiente; as vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu *habitat*; a reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais; o uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação.

Além disso, o planejamento curricular deve contribuir para o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza; a revisão de práticas escolares fragmentadas; o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo e organização social; a promoção do cuidado e da responsabilidade com as diversas formas de vida; a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental e à construção da cidadania.

Assim, o currículo deve também promover observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros; ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões

socioambientais; projetos e atividades, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania; experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos socioambientais; trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade.

3.2 Interdisciplinaridade, Educação Ambiental e Língua Portuguesa

A EA no ensino formal tem enfrentado o desafio de inserir-se nas práticas escolares pela transversalidade, como está previsto nos PCN (BRASIL, 1997). Isso porque a ideia de transversalidade pode ser a de estar em todo lugar ou em lugar nenhum da estrutura curricular vigente. Uma das dificuldades para a resolução desse problema é vencer a barreira da visão segmentada do currículo e ceder lugar à inter/transdisciplinaridade. Questiona-se, como expõe Carvalho (2005): como, por onde começar, quais os melhores caminhos? São perguntas que tentamos responder ao final do presente trabalho em relação ao ensino de Português e EA.

3.2.1 Aspectos conceituais

Para iniciarmos a discussão, faremos algumas considerações sobre a interdisciplinaridade. Primeiramente retomaremos o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que a definem como um dos princípios pedagógicos do currículo e o Art. 8º, que dá orientações específicas para a adoção da interdisciplinaridade, sendo necessária, para isso, a observância de diversos aspectos, como já expusemos na primeira parte desse capítulo. Para que a isso ocorra, se partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que, se integrados, podem contribuir para o estudo de problemas concretos ou para o desenvolvimento de projetos nas escolas.

Como sabemos, as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, por isso é necessário buscar interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade complexa. As

disciplinas diferentes precisam estimular competências comuns, procurando a complementaridade entre elas, a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado. Dessa maneira, amplia-se a responsabilidade da escola com a preparação para o exercício pleno da cidadania e para a inserção flexível no mundo do trabalho, como se espera do Ensino Médio.

Sobre essa questão, afirma Carvalho:

O mundo da vida, com sua complexidade, continuamente ultrapassa e transborda os limites das gavetas onde o pensamento especializado e disciplinar o quer encerrar. Essa tentativa de simplificar e de fragmentar uma teia de relações complexas e contraditórias que tece o Universo tem sido o principal intento da ciência moderna. E é bom lembrar que esse modo de apreender a realidade se generalizou mesmo para as pessoas comuns, não-cientistas, definindo uma única maneira como a maneira ‘correta de pensar’. Muitos outros modos de conhecer a realidade ficaram de fora desse modelo e, hoje, com a crise do conhecimento moderno, começam a ser resgatados sendo valorizados como formas alternativas de construção de conhecimento. (1998, p. 8)

Em relação aos temas abordados por Carvalho, Rosnay (2001, p. 493) analisa que nos últimos anos, após se avaliar as relações entre as disciplinas, chegou-se à descoberta de que a abordagem sistêmica “permite organizar os conhecimentos de maneira diferente e compreender não mais somente pela análise, mas também pela síntese”, lembrando que a abordagem analítica é que orientou a fragmentação dos conhecimentos, “o esmigalhamento dos saberes” e que está na hora de os reconstruirmos, a fim de melhor ensinarmos. Nesse sentido ele afirma e questiona:

Aprender e ensinar por aprender é uma coisa. Aprender e ensinar para agir é outra. Aprender e ensinar para compreender os resultados e os objetivos de sua ação é ainda outra. Mais do que levar à acumulação permanente dos conhecimentos, a relação entre analítica e sistêmica deve permitir a religação dos saberes num quadro de referências mais amplo, favorecendo o exercício da análise e da lógica. E não é esse um dos objetivos fundamentais da educação? (ROSNAY, 2001, p. 498)

O autor expõe a ideia de que não é uma questão somente de oferecer um quadro de referências mais amplo, permitindo aos estudantes agir de maneira mais eficaz, mas também orientar no sentido de adquirir uma cultura da complexidade, “uma cultura do mundo de amanhã”. Nesse aspecto, devemos atentar para o fato que “cultura não é saber tudo sobre um pequeno ponto”, mas é uma “argamassa” que integra os conhecimentos. Por isso o ensino de

amanhã deverá levar os jovens não somente a encontrarem uma profissão, mas também deverá prepará-los para o respeito ao outro e para a tolerância, “fazendo com que eles participem plenamente da apaixonante aventura que é a busca do saber” (ROSNAY, 2001, p. 499).

Carvalho (1998, p. 8) pondera ainda que, como a escola é organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, temos o fato que o professor de geografia não se refere aos aspectos biológicos da formação de um relevo; enquanto que o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização; já o professor de biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural e assim por diante. Do seu ponto de vista, “Os educadores são profissionais mergulhados nas questões práticas do mundo da vida e podem facilmente identificar, em sua prática, as lacunas deixadas pelo saber disciplinar”.

Para romper com essa tradição a autora reconhece que para ocorrer, na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar, é necessária “uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino” (Idem, p. 9). Segundo ela, como a interdisciplinaridade é uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando-se integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados, supera-se uma visão especializada e fragmentada do conhecimento e chega-se à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. Dessa maneira é que podemos também nos referir à interdisciplinaridade como postura, como nova atitude diante do ato de conhecer, como já dissemos antes. Historicamente, “a interdisciplinaridade tem suas raízes na crítica à sociedade ocidental moderna²¹, especialmente a um de seus legados que é a especialização do conhecimento”. Nisso está a sua gênese.

Essa ideia revela o desejo de superar as formas de apreender e de transformar o mundo, que são marcadas pela fragmentação do conhecimento. Essa crítica relaciona-se a certa maneira de conhecer: aquela balizada pela racionalidade instrumental, “que instituiu um lugar de poder de onde os seres humanos passaram a olhar para o mundo e a natureza” com o intuito de conhecê-los e dominá-los (CARVALHO, 1998, p. 10).

²¹ Conceito histórico referente a um amplo período da história do Ocidente que começa no século XV (marco do início da modernidade), com o final da Idade Média e o início do Renascimento, se estendendo até o nosso século. Essa modernidade caracteriza-se por uma nova *racionalidade* (divisão e classificação), situada na base do desenvolvimento de grande parte do conhecimento científico e das tecnologias que conhecemos no século XXI.

Assim é que a “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” (CARVALHO, 1998, p. 18). A autora reforça que 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*.” – grifos da autora (Idem, 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 da vida.

Para entendermos melhor essa questão, retomemos o movimento da interdisciplinaridade surgido na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgiram os movimentos estudantis, reivindicando um novo modelo de universidade e de escola. Segundo Ivani Fazenda (1995), naquela época, alguns professores buscavam, a duras penas, o rompimento com uma “educação por migalhas”. Dessa forma, o movimento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma “patologia do saber”.

Entendia-se que o destino da ciência multipartida seria a falência do conhecimento, pois na medida em que nos distanciávamos de um conhecimento em totalidade (categoria mobilizadora das discussões sobre interdisciplinaridade na década de 1970) estávamos decretando a falência do humano, “a agonia de nossa civilização”. Assim, a interdisciplinaridade, na referida década, passou a ser palavra de ordem empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização (Idem, p. 18-24).

Fazenda (2003, p. 39) esclarece que o início dos estudos sobre interdisciplinaridade surgiu entre os teólogos e fenomenólogos na busca de um sentido mais humano para a Educação, baseando-se numa antropologia filosófica, na busca de compreensão do humano em outros aspectos que não apenas os racionais. Por isso, “a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade do homem enquanto ser no mundo”.

Ela informa que, no início da década de 1970, o termo “interdisciplinaridade” não possuía ainda um sentido único e estável e que, embora as distinções terminológicas fossem

muitas, todas elas obedeciam a um único princípio: a intensidade da troca entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. Ressalta também que a palavra interdisciplinaridade começou a ser pronunciada ainda na antiga Grécia. Mesmo assim, discutiam-se conceitos básicos: pluri, multi, inter e transdisciplinaridade.

A graduação entre esses conceitos estabelecia-se por via da coordenação e cooperação entre as disciplinas. Ao dizermos pluri ou multi, imaginamos uma justaposição de conteúdos pertencentes a disciplinas heterogêneas, podemos também pensar na integração de conteúdos dentro de uma mesma disciplina. Ao tratarmos da inter, teríamos algo mais, uma relação de reciprocidade, de interação que pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos. Pensar em sujeitos muda radicalmente o foco do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária da disciplina para a unitária do ser humano. A proposta transdisciplinar, iniciada como discussão naquele momento, falava desta possibilidade. (FAZENDA, 2003, p.48).

No início, dizia-se que integrar conteúdos era a forma para se chegar à interdisciplinaridade, porém Fazenda alerta para o fato que integrar conteúdos significa hoje muito mais do que isso: significa integrar conhecimentos. Também se falava de inter como condição para uma educação permanente, com a crença de que a educação é uma forma de compreender e modificar o mundo, que o homem é agente e paciente da realidade do mundo, que precisa ser investigada em seus mais variados aspectos. Naquela conjuntura, reafirmou-se a importância do diálogo como única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Ao mesmo tempo já se percebia uma série de obstáculos para a concretização do diálogo, sendo eles tanto epistemológicos, quanto metodológicos, de formação e materiais.

A autora conclui, em seus estudos, que a proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa única proposta: “reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão”. E nesse propósito há o imperativo da parceria, pois um projeto interdisciplinar surge sempre de uma necessidade de troca, fundamento da interdisciplinaridade, quase uma condição de sobrevivência do conhecimento educacional (FAZENDA, 2003, p. 49-69). Isso nos remete ao pensamento de Paulo Freire (1995) quando afirma, na página 112, que “A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros”.

O referido autor já lembrava-nos que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requerendo sua ação transformadora sobre a realidade, como expôs Fazenda. Essa ação demanda uma busca constante, que implica em um movimento de

invenção e reinvenção, a partir da reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer. Para ele, “*Ad-mirar* a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as interrelações verdadeiras dos fatos percebidos” (1975, p. 27 e 31). O que reafirma quando reflete que “Às vezes, nós é que não percebemos o *parentesco* entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de *soldar* conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros” (FREIRE, 1992, p. 19).

Importante contribuição sobre essa temática nos é apresentada também por Edgar Morin (2011) ao lembrar que, historicamente, a disciplina foi uma categoria organizadora do conhecimento científico; ela instituiu a divisão e a especialização do trabalho, no século XIX, com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica, respondendo à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Ao longo dos anos, entretanto, a instituição disciplinar acarretou uma hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado.

O autor chama a atenção para a fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios, que isolam uma disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas. Nesse sentido, ele nos leva a refletir sobre a mentalidade hiperdisciplinar, uma mentalidade de proprietário que “proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela de saber”, o que, de certa forma, distancia-se da origem da palavra “disciplina”: um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento, o que permitia, portanto, a autocrítica. Pois, em seu sentido degradado, a disciplina tornou-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o especialista considera de sua propriedade. Isso não nos impede de reconhecer que, intelectualmente, as disciplinas sejam plenamente justificáveis, “desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais” (MORIN, 2011, p. 105-113).

Em relação a esses aspectos, Morin (2001) também lembra que o ideal de conhecimento até o início do século XX era estabelecer verdades simples por quatro grandes meios: *ordem*, que regia a natureza e o mundo; *separação*, formulação de Descartes, que levou ao princípio da especialização, influenciando a organização das disciplinas e foi fecundo para numerosas descobertas; *redução*, segundo o qual o conhecimento das unidades elementares permite conhecer os conjuntos dos quais elas são os componentes; e *validade absoluta da lógica clássica*, em cuja visão reinava o princípio da causalidade linear.

Esses meios, no entanto, foram abalados com a contribuição da termodinâmica, que rompeu com a ordem perfeita da física clássica, desde meados do século XIX; com a ideia de que o todo é algo mais do que a soma de suas partes; com a compreensão de que jamais chegaremos ao conhecimento de um todo a partir do conhecimento dos elementos de base; com a percepção de que o poder da lógica não é absoluto e que para pensar é preciso transgredi-la. Esse abalo foi reafirmado por duas revoluções científicas vividas no século XX: a irrupção da desordem com a física quântica, fato que gerou a necessidade de tratar a desordem e negociar com a incerteza; a emergência das ciências que operam recomposições polidisciplinares, como a cosmologia, as ciências da Terra, a ecologia, entre outras.

É por tudo isso que, se quisermos ter um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar e globalizar nossas informações e nossos saberes, buscando o conhecimento complexo, com a ponderação de que a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta. Essa complexidade está relacionada à própria complexidade do humano que envolve o indivíduo, a sociedade e a espécie em três dimensões complementares, concorrentes, antagônicas, sem que se possa hierarquizá-las, a não ser de maneira cíclica, mutante, oscilatória. Convém ponderar que todas essas dimensões unem-se no indivíduo, pois sociedade e espécie estão nele, que está em ambas e isso nos remete ao que “liga e articula o que foi separado, ventilado e compartimentado por e nas disciplinas”. Nisso está afirmada a unidade humana e, ao mesmo tempo, sua diversidade, em todos os níveis: biológico, individual, cultural (MORIN, 2002, p. 288).

Mas voltemos aos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos, conforme já expôs Fazenda. Morin (2011) afirma que a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada uma, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica, sentido com o qual comungamos.

A multidisciplinaridade, por sua vez, constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto. Já a

transdisciplinaridade trata-se, frequentemente, de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, “às vezes com tal virulência, que as deixam em transe”.

Nicolescu (2000), ao tratar dessa temática, utiliza os termos “pluridisciplinaridade” (no lugar de multidisciplinaridade), interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O quadro abaixo sistematiza suas ideias em relação a esses conceitos e corroboram o que já foi até aqui explicitado.

Quadro 14 – Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em Nicolescu

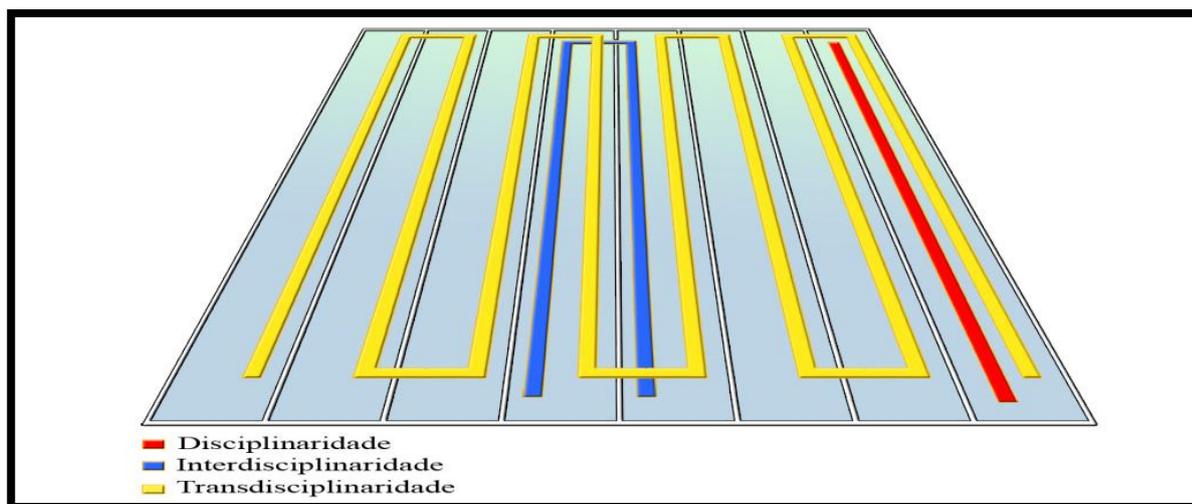
PLURIDISCIPLINARIDADE	INTERDISCIPLINARIDADE	TRANSDISCIPLINARIDADE
Estudo de um objeto de uma só disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.	Transferência dos métodos de uma disciplina à outra. Acontece em 3 graus. 1. Aplicação. 2. Epistemológico. 3. Geração de novas disciplinas.	Não tem objeto, sua finalidade é a compreensão do mundo presente, onde um dos imperativos é a unidade de conhecimento. Consiste naquilo que está ENTRE as disciplinas, ATRAVÉS das diferentes disciplinas, ALÉM de toda disciplina.
Exemplo: - Obra de arte estudada pelo olhar da história cruzado com o olhar da física, química, história das religiões e geometria.	Exemplos: 1. Os métodos da física nuclear transferidos à medicina conduziram à descoberta de novos tratamentos de câncer. 2. Os métodos da lógica geral no direito geram epistemologia do direito. 3. Matemática na física resultou na física matemática; física das partículas, na física quântica.	Sua metodologia de pesquisa considera: - os níveis de realidade; - a lógica do terceiro incluído; - a complexidade.
São flechas do arco do conhecimento; são complementares e não antagônicos.		

Fonte: Construção com base em Nicolescu, 2000, p. 14-15.

Metaforicamente, talvez possamos representar a disciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na figura de uma piscina²², como se vê abaixo.

²² A ideia de representar a transdisciplinaridade na forma de uma piscina nos foi dada pela colega de doutorado Linair Moura, em discussões sobre as diferenças entre as definições de disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Figura 4 - Metáfora da transdisciplinaridade



Fonte: Construção da autora e de Tone Ribeiro.

Nadar em uma só raia representa a disciplinaridade, é uma grande limitação; a interdisciplinaridade acontece quando nadamos em duas ou mais raias, aumentando as possibilidades; a transdisciplinaridade acontece quando nadamos em todas as raias, ou seja, na totalidade da piscina, do conhecimento, algo bem mais complexo e que exige maior preparação e destreza. Para essa totalidade também fomos chamados por Ricardo Reis²³ quando escreveu:

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera, ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

A partir de tudo isso é que podemos concluir esta sessão aceitando, com Morin, que devemos “ecologizar” as disciplinas, levando em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais em que elas nasceram, levantaram problemas, ficaram esclerosadas e transformam-se. Não se pode, entretanto, demolir o que as disciplinas criaram, não se pode romper todo o fechamento, pois há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida. É preciso, pois, que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. Em resumo, tudo isso nos convida “a um conhecimento em

²³Fernando Pessoa. *Obra poética*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p. 289.

movimento, a um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum” (2011, p. 115-116).

De outra forma podemos também dizer radicalmente, comungando com D’Ambrósio (2011), que interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são nomes para a mesma ideia: são gaiolas, são formalizações. Mas ao mesmo tempo não podemos nos esquecer de que “mesmo da grade da gaiola se vê o que está fora.” Podemos e devemos, portanto, trabalhar com projetos do mundo real que estão fora da gaiola, uma metáfora da educação bancária tão discutida por Freire. Para isso, porém, é necessária uma dose de humildade do especialista para reconhecer as limitações da sua especialidade.

3.2.2 Aspectos pedagógicos

Como já vimos, na prática educativa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a EA como tema transversal postula-se dentro de uma concepção de construção interdisciplinar do conhecimento e visa à consolidação da cidadania a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população. Fundamenta-se nas perspectivas teóricas emergentes: a pedagogia crítica e o pensamento complexo (MININNI-MEDINA, 2001a, p. 82).

Corroborando a teoria do pensamento complexo, Carvalho (1998, p. 25) postula que uma das melhores maneiras de evitar que a educação ambiental fique pairando nas ideias gerais é nunca deixar de ver a que tempo histórico e espaço social ela pertence e ficando atentos à complexidade das relações entre a sociedade e o meio ambiente. Uma das formas de fazer isso é recuperar a história natural e social do lugar onde atua o educador e onde vivem os educandos, escutar histórias dos envolvidos pelos problemas ambientais do local, pesquisar os modos de vida da região, observar as mudanças ambientais, econômicas, sociais e culturais que afetaram a vida naquele lugar.

Nessa condição, uma dificuldade para a implementação da EA insere-se no campo da formação de professores, pois esses programas, muitas vezes, carecem “dialogar com o mundo da vida dos(as) professores(as), suas experiências, seus projetos de vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais”, fazendo com que sejam recebidos como mais uma tarefa entre tantas outras que tornam o dia a dia do professor um interminável rol de compromissos. Para vencer esse obstáculo, Carvalho propõe que a formação de professores de EA vá além da aquisição de novas habilidades pedagógicas e forme o “sujeito ecológico” para

uma ação pessoal e profissional. Eis o desafio, pois o debate ambiental ainda não foi incorporado aos espaços de formação inicial e continuada de professores (CARVALHO, 1998, p. 60).

Sobre esse assunto, Barcelos (2008, p. 27) questiona como um profissional da educação pode promover a inserção da EA em suas práticas educativas cotidianas, independentemente da área e do nível de ensino em que atua, já que há uma desarticulação entre o fazer cotidiano do professor, de sua sala de aula e os planejamentos e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os famosos PPP.

O autor defende a ideia de que a falta de iniciativas de EA nas atividades cotidianas de professores em sala de aula se deve a quatro “mentiras”: EA é coisa para os professores de Ciências, de Biologia ou de Geografia; é prática para fora da sala de aula; pode substituir as diferentes disciplinas; é “conscientização” das pessoas. Analisando-se essas “mentiras”, podemos vinculá-las às tendências Conservadora e Pragmática propostas por Layrargues e Lima (2011), como se pode ver.

A primeira “mentira” tem origem em questões históricas: quando surgiram as discussões sobre a EA, no Brasil vivíamos sob o regime militar, não havia espaço para questões políticas. Por isso os assuntos da EA foram entregues a pessoas que o entendiam do ponto de vista técnico (engenheiros, biólogos, químicos, geógrafos) com o objetivo de “limpar” um tema de suas complicações “político-ideológicas”; isso foi transferido também para a escola (BARCELOS, 2008, p. 48).

A segunda é explicada porque as questões ambientais resumiam-se aos aspectos físicos do ambiente, tornando-se difícil “discuti-las em sala de aula, onde não era possível fazer plantações de árvores, despoluição de rios, reciclagem de lixo” (Idem, p. 48).

Sobre a terceira mentira, cuja explicação pode ser questionada, ele afirma:

Muitos educadores e educadoras já estavam cansados de "dar aulas" e viram, na militância ecologista, uma ótima oportunidade para não mais exercerem suas atividades profissionais. Tal atitude trouxe, ao meu ver, um prejuízo enorme tanto à educação ambiental, em especial quanto à educação em geral. Defendo que as questões ambientais e/ou ecológicas não podem prescindir do conhecimento técnico dos diferentes especialistas, muito menos da discussão das dimensões políticas, ideológicas e culturais. Esquecer disto é, principalmente em educação, esquecer-se de um de seus fundamentos: que educação é, também, um ato político (BARCELOS, 2008, p. 50-51).

A quarta mentira deve-se ao fato de as pessoas vincularem “a solução para os complexos problemas ecológicos a um processo de conhecimento de suas possíveis origens” (Idem, p. 51). Para o autor, isso não muda, necessariamente, nossas atitudes no mundo. Além

disso, há a compreensão errônea de que a “conscientização” deve ser “dada” a alguém, do nosso ponto de vista, desconsiderando a autonomia e a liberdade de homens, mulheres e crianças que constroem o conhecimento com base no diálogo, na reflexão, como nos legou o pensamento de Freire.

Ainda dentro do campo das práticas de EA nas escolas e os desafios para que ela aconteça, Leme e Silva (2010, p. 336-337) apontam o problema dos materiais didáticos nessa área. Elas afirmam que os materiais instrucionais dessa área “medeiam processos ecológicos, socioculturais, tecnológicos, econômicos e políticos”, bem como “as formas de percepção e apropriação da natureza”. Em sua pesquisa, as autoras identificaram, no desenvolvimento dos programas e ações em EA, de modo geral, uma maior utilização de materiais impressos como cartazes, cartilhas, boletins informativos, folhetos e panfletos, apesar de a sociedade dispor de outros meios de comunicação, dentre eles jornais, revistas, rádio, televisão, cinema e *websites*.

Nos materiais instrucionais de EA pesquisados são estabelecidos diálogos diferentes, uma vez que são recebidos de forma diferenciada pelos grupos destinatários. Estes abordam processos, relações, conceitos, valores e participação, devendo-se articular o que o leitor deve saber, o que ele deseja saber e o que o escritor/autor considera significativo transmitir. Ao mesmo tempo, consideram o leitor como parte de uma coletividade e busca-se torná-lo um novo cidadão que respeite o meio ambiente. Assim, os materiais instrucionais de EA constituem meios para estabelecer o diálogo e a verificação dos temas escolhidos com os conhecimentos e saberes a partir de conteúdos e temas ambientais.

A pesquisa já citada no presente trabalho (TRAJBER e MENDONÇA, 2006) aponta que a precariedade de recursos materiais e a falta de tempo para o planejamento e a realização de atividades extracurriculares são as maiores dificuldades dos professores ao desenvolverem a EA, fato que corrobora o que expuseram Leme e Silva. A boa notícia, por outro lado, é que pouquíssimas escolas (19 das 418 pesquisadas) selecionaram como dificuldade a falta de integração entre professores e direção, o que sinaliza para a boa aceitação da EA nas propostas pedagógicas. Isso nos faz voltar à questão da implementação da interdisciplinaridade na prática pedagógica.

Primeiramente vale a pena ressaltar o que Fazenda (1995, pp. 25 a 31) considera aspectos valiosos para toda tarefa interdisciplinar: estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, delimitação do problema ou questão a ser desenvolvida, distribuição de tarefas e comunicação de resultados. Nesse contexto, faz-se necessário o professor interdisciplinar, aquele que tem gosto especial por pesquisar e

conhecer, comprometimento diferenciado com seus alunos, ousado em novas técnicas e procedimentos de ensino, sempre envolvido com seu trabalho. Essas características muitas vezes o fazem defrontar-se com sérios obstáculos institucionais em seu cotidiano, apesar do seu sucesso junto aos alunos e do seu empenho; porque trabalha muito e incomoda os acomodados, sua marca é a resistência.

A autora nos apresenta o que um projeto de capacitação docente para a consecução da interdisciplinaridade no ensino precisa levar em conta:

- a. como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada;
- b. como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem;
- c. como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso;
- d. como iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal;
- e. como propiciar condições para troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua.

Obviamente que um projeto dessa natureza pressupõe a formação do professor-pesquisador²⁴, que busque a redefinição contínua de sua *práxis*, e, ao mesmo tempo, de uma instituição que invista na superação dos obstáculos materiais, culturais e epistemológicos. O enfrentamento desses obstáculos ocorre quando há uma troca efetiva com a universidade ou com as demais escolas da sua região (Fazenda, 1995, p. 50/51). A autora afirma ainda que

a aventura maior de perceber-se interdisciplinar revela-se também no *cuidado* e no *critério* da escolha dos caminhos a serem percorridos na execução de um projeto de trabalho. Entretanto, perceber-se interdisciplinar é sobretudo acreditar que o outro também pode *ser* ou *tornar-se* interdisciplinar (p. 78).

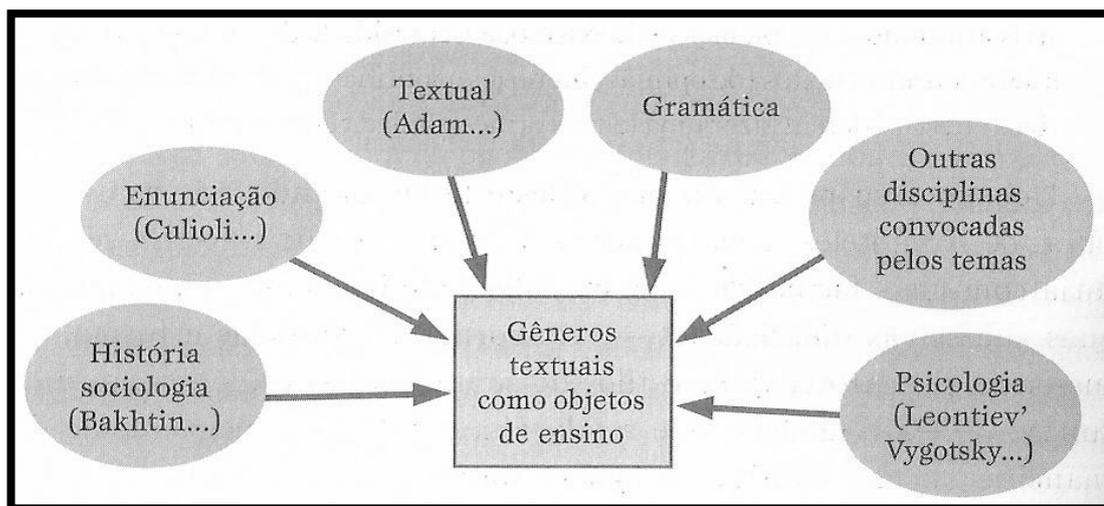
²⁴“O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Fazenda, em obra de 2003 (p. 70-71), refere-se ao fato que, em relação à interdisciplinaridade, temos visto muita improvisação e acomodação. Para superar essa situação é necessário: a avaliação que transgrida todas as regras costumeiramente utilizadas; a conquista da autoridade; a obrigação alternada pela satisfação; a arrogância substituída pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento. Desse modo, há um ritual de encontro no início, no meio e no fim, em que todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros, diferentemente da organização do espaço e do tempo habituais.

Como já vimos, o projeto interdisciplinar surge na maioria das vezes de um professor que já possui desenvolvida atitude interdisciplinar, que a dissemina para os outros e para o grupo. No entanto, existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele. Isso pressupõe uma busca da totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas (FAZENDA, 2003, p. 72-73).

No que se refere ao presente trabalho, a interdisciplinaridade é defendida por três motivos principais. O primeiro deles relaciona-se ao tratamento do gênero textual como megainstrumento para o ensino de línguas, em que temos uma maneira interdisciplinar de reconstituir o objeto, conforme podemos observar na figura que Rojo nos apresenta abaixo.

Figura 5 - Interdisciplinaridade dos gêneros como objetos de ensino



Fonte: Rojo, 2008b, p. 98.

Essa amplitude de relações pode ser explicada porque o surgimento do gênero está intimamente ligado às “mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais, à ideologia, à epistemologia, à ontologia e à psicologia”, que são ferramentas intelectuais e investigativas mobilizadas para se lidar com os gêneros textuais (BAZERMAN, 2011, p. 63).

O segundo motivo é a própria EA, que por si só pressupõe uma rede de informações advindas da Biologia, da História, da Filosofia, da Química, da Física, da Geografia, da Matemática, da Linguagem, da Arte e da Ecologia, mais especificamente. Por último, temos a metodologia por nós adotada, a pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa eminente interdisciplinar e que pressupõe um pesquisador implicado, como é o nosso caso (BARBIER, 2007, p. 85).

Para concluir este capítulo, no qual abordamos a Língua Portuguesa e a Educação Ambiental no Ensino Médio, destacando a interdisciplinaridade para as abordagens em sala de aula, apresentamos um quadro que sistematiza a evolução ou as perspectivas das duas áreas apresentadas nos capítulos precedentes e que orientou o desenvolvimento teórico e prático desta pesquisa.

Quadro 15 – Proposta de correspondência teórica entre a EA e a LP



Fonte: Construção da pesquisadora e de Tone Ribeiro.

Esse quadro mostra a correspondência possível entre as vertentes da EA identificadas no Brasil e as perspectivas do ensino de língua materna do século XX ao XXI. O que

queremos ressaltar é a abrangência da Ecopedagogia e do Autoconhecimento, que, do nosso ponto de vista, perpassam todas as vertentes da EA; e a formação para a cidadania, possível ao se adotar a vertente Crítica (EA) e o Interacionismo (LP), nossas posições teóricas.

Nos próximos capítulos, apresentaremos a metodologia utilizada neste trabalho, especificando o aporte teórico-conceitual, os procedimentos e instrumentos que utilizamos para a coleta de dados e a análise das informações produzidas durante a investigação, bem como o campo e os participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4

O TEAR OU O FIO DE ARIADNE

METODOLOGIA DA PESQUISA

*Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta.*²⁵

(Mitologia grega)

Relembramos, aqui, que o objetivo desta pesquisa foi analisar o ensino de gêneros textuais integrando Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio. Para isso, foi necessário também identificar os gêneros textuais do currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio e aplicar e avaliar um procedimento didático para o ensino de gêneros textuais utilizados na integração das duas áreas, bem como considerar a posição dos professores e dos alunos em relação aos temas centrais da pesquisa: Educação Ambiental e ensino de gêneros textuais. Ressaltamos, porém, que a questão tratada na pesquisa foi relativa à avaliação de uma metodologia de ensino e não à avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, a metodologia adotada na investigação foi guiada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, mais especificamente da pesquisa-ação e da etnometodologia, por considerá-las adequadas para alcançar os objetivos pretendidos e possibilitar a participação efetiva da pesquisadora, em um processo de autoformação. Dada a complexidade do objeto, obtivemos informações e pontos de vistas dos vários atores envolvidos na questão (alunos, professora, pesquisadora), pois “O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”, conforme Lüdke e André (1986, p. 20).

Esta investigação qualitativa esteve com olhar voltado para o mundo das práticas vivenciadas no ambiente pesquisado, a fim de analisar, descrever e caracterizar as múltiplas dimensões do objeto de pesquisa: **as possibilidades de se integrar o ensino dos gêneros textuais à Educação Ambiental**. Para isso, foi necessário planejar intervenções didático-pedagógicas de atuação envolvendo todos os sujeitos da pesquisa, buscando transformar a realidade.

²⁵ Mito do Fio de Ariadne, disponível em: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/fio.html>. Acesso em 15/09/2013.

A adoção do paradigma qualitativo não nos impediu, no entanto, de adotar um questionário como recurso quantitativo, que objetivou fornecer dados para uma melhor interpretação do objeto pesquisado, uma vez que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), há muitos benefícios em se conjugar uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa quantitativa.

Cumprir esclarecer inicialmente que, segundo Barbier (2007, p. 14), a pesquisa-ação faz com que o pesquisador “implique-se” na estrutura social na qual ele está inserido e também “implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo”. Isso se dá porque, de acordo com suas palavras, “as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa”. Nesse sentido, o autor esclarece que o pesquisador está presente na sua pesquisa social afetivamente e que o imprevisto está no centro da sua prática. E esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa, pois “não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros”.

O autor acredita que a pesquisa-ação é a metodologia característica de uma teoria mais abrangente que ele chama de *Abordagem transversal, a escuta sensível*, que pressupõe uma *escuta-ação*. Na abordagem transversal, os instrumentos de pesquisa são a observação participante existencial e o jornal de itinerância. Ela exige do pesquisador ser mais que um especialista, que seja simplesmente um ser humano. Nesse sentido, Barbier ressalta que a pesquisa-ação não é uma nova disciplina das Ciências Sociais, mas uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado (Idem, p. 85). Por “implicação” ele entende “o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação” (Idem, p. 102).

Historicamente, a pesquisa-ação expressa uma transformação na concepção e na prática das pesquisas em Ciências Humanas. Ela é eminentemente pedagógica e política porque possibilita “a educação do cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade” e estimula o desenvolvimento do potencial humano (BARBIER, 2007, p. 19). No entanto, há uma diversidade de tipos de pesquisa-ação: as pesquisas-ações de inspiração lewiniana ou neolewiniana; a consulta-pesquisa de inspiração analítica ou socioanalítica; a ação-pesquisa; a experimentação social e a nova pesquisa-ação, que se abre “para uma

psicossociologia clínica e para uma etnografia²⁶ de campo – notadamente aquela efetuada nas escolas – implicando os atores” (BARBIER, 2007, p. 57) e utilizando variadas técnicas de implicação, como o diário, os registros audiovisuais, a análise de conteúdo, observação participante, observação participante periférica, participação completa, dentre outras.

Nesse campo teórico metodológico inclui-se a etnometodologia, que surgiu nas escolas, segundo Coulon (1995, p. 109), como uma crítica à pesquisa correlacional que considerava a educação apenas como um sistema de entrada e saída, com variáveis independentes na entrada (sexo, idade, classe social, número de alunos por sala, aptidão dos alunos e professores) e variáveis dependentes na saída (desempenho dos alunos, emprego ocupado, salário). A tarefa essencial dessa pesquisa era testar as correlações de força entre essas variáveis, sem examinar diretamente os processos educacionais.

Ainda de acordo com o autor, a etnometodologia educacional utiliza-se de variadas técnicas de coletas de dados, como as expostas por Barbier, e ainda da descrição e da espionagem etnográfica, ambas importantes no âmbito desta pesquisa. Essas duas técnicas objetivam “captar o ponto de vista” dos pesquisados, além de

descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que está sendo estudado, o que pressupõe a adoção de uma dupla posição: estar em posição exterior para ouvir e ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas (COULON, 1995, p. 112)

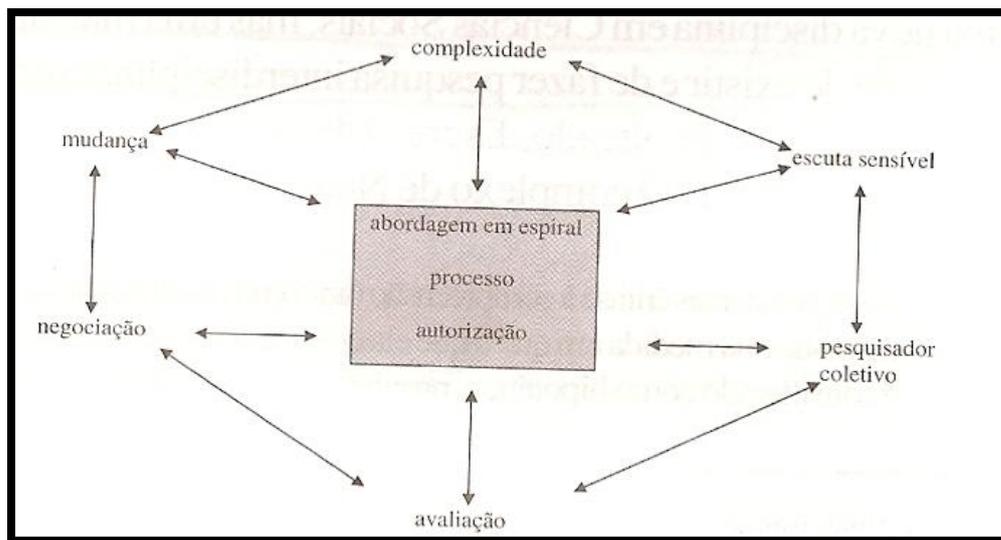
Voltando à nova pesquisa-ação, Barbier considera que essa modalidade de investigação é essencialmente participativa e política, mas deixa de lado dimensões do “vir-a-ser do ser humano”, as quais considera fundamentais. Nessa direção, ele propõe a pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária, que detalharemos agora.

²⁶A etnografia inicialmente foi utilizada por antropólogos e origina-se de dois radicais gregos: *ethnoi* (os outros) e *graphos* (escrita, registro). Mas, atualmente, esse termo, quando aplicado à educação, significa uma “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como observação, especialmente para a geração e a análise de dados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 38).

Inicialmente, ressalta-se que o objetivo da pesquisa-ação existencial é promover uma mudança de atitude do sujeito individual ou coletivo em relação à realidade vivida. É um modelo aberto de pesquisa-ação que se organiza em torno de dois eixos: a implicação e o distanciamento, o mundo e os outros. Na intersecção desses dois eixos está o “universo ecológico do sujeito, onde interagem as dimensões nos planos intelectual (instruir-se, informar-se), afetivo e existencial (formar-se) e transpessoal (despertar)” (BARBIER, 2007, p. 74-75).

Na perspectiva da pesquisa-ação existencial e integral, Barbier apresenta algumas noções-chave possíveis de serem utilizadas: a complexidade, a escuta sensível, o pesquisador coletivo e sua escrita, a mudança, a negociação e a avaliação, o processo, a autorização. Essas noções-entrecruzadas se fazem necessárias à medida que “existe um ilusão” errônea “de querer beber o oceano do real com o canudinho de um conceito”, o que não é possível. A figura abaixo exprime bem os entrecruzamentos.

Figura 6 - As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação



Fonte: Barbier, 2007, p. 86.

Uma justa complexidade do real é uma necessidade na pesquisa-ação, haja vista que essa noção está alicerçada nos trabalhos científicos de ponta, segundo os quais uma ordem organizacional, chamada de *turbilhão*, pode nascer a partir de um processo que produz a desordem, ou seja, a *turbulência*. Essa complexidade se caracteriza por uma auto-eco-organização permanente, aceita a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição e reconhece a solidariedade de que tudo está ligado (Idem, p. 88-89).

A noção de escuta sensível (BARBIER, 2007, p. 93-100) o autor a reputa indispensável na nova pesquisa-ação. Essa escuta é um “escutar/ver”, por meio do qual o pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender as atitudes e os comportamentos, as ideias, os valores, os símbolos e os mitos.

Esclarecemos que a escuta sensível não é um rótulo social, não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos, não está assentada sobre a interpretação dos fatos, mas se apoia sobre os cinco sentidos da pessoa, é uma presença meditativa. Ela “começa por não interpretar para suspender todo julgamento”, deixa-se maravilhar pelo desconhecido que anima a vida, requer uma abertura holística e o desenvolvimento da audição, do tato, do gosto, da visão, do paladar para um estado meditativo que significa um “estado de hiperobservação, de suprema atenção”.

O pesquisador coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais e por membros da população vinculada à investigação participativa. É no seu âmago que são delineadas as estratégias de intervenção. Quanto à sua escrita, o relatório não é apresentado sob uma forma rigorosamente acadêmica, nele “Encontra-se-ão trechos mais pessoais, às vezes ingênuos, ao lado de elementos descritivos e teóricos. A dimensão iconográfica pode ganhar bastante espaço no relatório: desenhos e poemas são suscetíveis de nele encontrar lugar” (BARBIER, 2007, p. 105)

A mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos, entre outras, está prevista na pesquisa-ação, dado que esse tipo de pesquisa sempre é um questionamento político sobre uma certa organização da cidade, que “remexe no ‘lodo’ social” - destaque do autor - (Idem, p. 107) .

Quanto à negociação e à avaliação, ambas são primordiais e permanecem ao longo da pesquisa para resolver os desafios inerentes ao processo, visto que o conflito criador é necessário à vida sem dissimulação. E isso só é possível “num universo de avaliação, de discussão sobre os valores, sobre o sentido”, pois “O pesquisador avalia a ação, controlando suas variações e não suas variáveis” (Idem, p. 110).

Um processo, para Barbier, é uma rede simbólica e dinâmica, construída pelo pesquisador com elementos interativos da realidade, aberta à mudança e inscrita no tempo e no espaço. Essa rede apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas. Um processo se diferencia de um procedimento porque este visa sempre controlar, por sua formalização regulamentar e arbitrária, por só se compreender por uma polarização de heteronomia garantindo o instituído. Sobre esses pontos, o autor chega a afirmar: “Vivo, no

conjunto das atividades, um processo; mas entro, sossegado, num procedimento: posso controlar um procedimento, mas eu avalio um processo” (BARBIER, 2007, p. 111).

A autorização é utilizada por Barbier no sentido dos envolvidos na pesquisa-ação serem favorecidos para o emergir de sua própria autoria, ou seja, tornarem-se os próprios autores de seu desenvolvimento, pois os processos de ação que visam resolver questões existenciais, pessoais e comunitárias devem resultar num aumento de discernimento em cada participante.

Partindo dessas noções-entrecruzadas, Barbier propõe um método para a pesquisa-ação que considere uma abordagem em espiral e que centralize quatro temáticas: *a identificação do problema e a contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados*. Ressalte-se que, nessa proposta, a pesquisa-ação só começa quando a contratualização está firmada. Ela prevê, entre outros aspectos, as funções de cada um, as finalidades das ações e a temporalidade.

Quanto às técnicas, deter-nos-emos em duas que reputamos muito importantes neste trabalho: *a observação participante existencial e o diário de itinerância* (BARBIER, 2007, p. 126-143).

A referida observação participante engloba a OPP²⁷ – observação participante periférica, a OPA²⁸ – observação participante ativa – e a OPC²⁹ – observação participante completa. A adoção dessa técnica implica ser aceito pelo grupo a ser pesquisado e desde o início o pesquisador deve declarar-se como observador. O ingresso acontece por amizade, convivência ou recomendação e pressupõe uma negociação e a confiança das pessoas, o que pode levar certo tempo. A discrição é outro elemento importante na observação participante existencial. São necessários uma caderneta para anotações e um gravador; pode-se utilizar o relato de vida, a entrevista de grupo, documentos oficiais (registros, atas, regulamentos, avisos, cadernos de textos, entre outros).

O diário de itinerância foi importado da Etnologia, conforme expõe o autor, e pode ser comparado ao “diário de bordo” do etnólogo e ao “diário de pesquisa” na medida em que ele

²⁷O pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como membro sem, entretanto, ser admitido no centro das atividades do grupo. (BARBIER, 2007, p. 126)

²⁸O pesquisador tenta adquirir um status no interior do grupo ou da instituição, por meio de um papel desempenhado no grupo, está simultaneamente dentro e fora do grupo. (Idem)

²⁹O pesquisador está implicado desde o começo, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa ou ele se torna membro do grupo por conversão. (Idem)

representa bem um instrumento metodológico de investigação e aplicação da abordagem transversal na pesquisa-ação existencial. É um instrumento de investigação sobre o pesquisador e o grupo pesquisado, configurando-se como um bloco de anotações onde cada um registra o que sente, o que pensa, o que medita, poetiza, aprende e que dá sentido à sua vida.

Esse diário distingue-se das outras formas de diário, pois fala da “itinerância” de um sujeito que revela um percurso de uma existência e que se manifesta pouco a pouco; comporta afetividade e as reações frente ao mundo circundante, podendo ser publicado. Ele compõe-se de três partes (diário-rascunho, diário elaborado e diário comentado) e pode ser redigido somente pelo pesquisador ou por um grupo, passando a ser chamado de diário de itinerância coletivo, representando a inteligência do grupo em direção ao objetivo pretendido. Ele pode ser oferecido ou exposto, parcial ou no todo, para o leitor ou o grupo de leitores, que desejamos tocar, envolver, reagir para o melhor ou para o pior, quando devemos ficar atentos às reações e não procurar discutir (BARBIER, 2007, p. 142).

Por último, ressaltamos que na pesquisa-ação a avaliação e a reflexão estão juntas em cada fase e a discussão é uma das características do pesquisador coletivo. Além do que “Uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve. Ela incomoda quase sempre os poderes constituídos” (Idem, p. 146).

Reafirmamos, pelo exposto, que utilizarmos princípios da pesquisa-ação possibilitou atendermos aos objetivos iniciais desta pesquisa (unir EA e ensino de gêneros textuais), pois pretendíamos favorecer a reflexão e a análise da prática docente, necessárias para as transformações e mudanças nas salas de aula, na perspectiva de que o pesquisador não é um mero observador, mas é participante ativo na construção e transformação do conhecimento. Foi nosso desejo promover uma mudança de atitude do sujeito individual ou coletivo em relação ao meio ambiente, valorizando o universo ecológico do sujeito, onde interagem os planos intelectual (instruir-se, informar-se), afetivo e existencial (formar-se) e transpessoal (despertar). É nesse sentido que, assumindo o papel de professora pesquisadora, conforme a definição de Bortoni-Ricardo, realizamos sequências didáticas e aulas-passeio, aderindo à proposta de Dolz e seu grupo, considerando também a compreensão de Bazerman, que defende a agência do estudante na produção de textos escritos e as orientações da EA Crítica, com elementos da abordagem holística.

Além da observação participante, foram adotados métodos para reunir fontes para a extração dos dados para a análise: fotos, gravações de áudio e vídeo, documentos, protocolos,

diário de itinerância coletivo, questionário e a prática da escuta sensível; tudo isso relacionado à efetivação das sequências didáticas em sala de aula, o foco central da pesquisa. Esses métodos permitiram a triangulação dos dados, a fim de conferir confiabilidade à investigação. O quadro abaixo sintetiza essas ações.

Quadro 16 – Atividades da pesquisa

PROCEDIMENTOS	FORMA DE REGISTRO/ INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
Estudo e sistematização da literatura acadêmica e legislação pertinente.	Fichamentos e comentários.	Pesquisadora.
Negociação e contratualização.	Termo de consentimento e carta de apresentação.	Pesquisadora, direção, professora.
Aplicação de questionários/realização de conversa informal e gravada, gravação e análise.	Questionário, gravação de áudio, anotações.	Pesquisadora, professora, alunos.
Observação e análise de aulas.	Gravação de áudio e vídeo, anotações.	Pesquisadora, professora e alunos.
Planejamento e realização de sequências didáticas.	Gravação de áudio e vídeo, anotações.	Pesquisadora, professora e alunos.
Planejamento e realização de aulas-passeio e palestra.	Fotos, vídeo e anotações.	Pesquisadora, professores, alunos, direção e palestrante.
Descrição e análise de sequências didáticas.	Comentários escritos, gravação de áudio.	Pesquisadora e professora.
Redação de diário coletivo.	Diário de itinerância coletivo.	Pesquisadora, professora e alunos.
		

A partir da metodologia aqui exposta, passamos agora a descrever o campo da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de dados: observação, conversa informal e gravada, questionário, diário de itinerância coletivo e aplicação de sequência didática (SD).

4.1 O campo da pesquisa e os sujeitos implicados

A pesquisa aconteceu em 2012, no Centro Educacional 08 da rede pública de ensino da região administrativa do Gama, que fica a 40 km de Brasília, Distrito Federal (DF). Está situado na região sul da cidade e oferece os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e as três séries do Ensino Médio. Os alunos são moradores dos arredores da escola, mas

também da região do Entorno Sul do DF, em municípios pertencentes ao estado de Goiás (Novo Gama, Valparaíso e Cidade Ocidental).

A escola está organizada em seis blocos, todos térreos, divididos em salas de aula, salas para o trabalho administrativo e pedagógico, cantina e banheiros; tem situação física precária, necessitando de reformas estruturais. Não possui auditório, os eventos coletivos são realizados em um pátio descoberto, possui uma sala de informática sem uso, uma biblioteca, uma sala de vídeo e uma mecanografia para atender aos alunos, em dois turnos, matutino e vespertino.

Nesse ano, a escola atendeu 1.069 alunos, sendo 779 no período matutino e 290 no vespertino. No matutino foram sete turmas na 1ª série, sete na 2ª e cinco na 3ª; no vespertino foram quatro turmas no 8º ano, cinco no 9º ano do Ensino Fundamental e três turmas na 1ª série do Ensino Médio.

A escolha desse centro educacional se deu em função da adesão da professora Cecília³⁰ à pesquisa, que foi transferida para essa escola no final de 2011. Ela mostrou-se receptiva desde o primeiro contato que mantivemos ainda no início de 2011, o mesmo acontecendo com todos os membros da escola. Nós a escolhemos para ser nossa colaboradora porque já conhecíamos o seu trabalho, sabíamos o quanto era comprometida com a educação e como era competente como professora de língua portuguesa. Além disso, sabíamos de seu bom relacionamento com os alunos e de seu entusiasmo para abraçar propostas inovadoras, pois já havíamos trabalhado juntas.

A professora colaboradora (doravante professora) fez magistério no Ensino Médio, cursou Letras (português e literatura) no Ensino Superior e Especialização para Professores do Ensino Médio do Distrito Federal, na área de linguagens, códigos e suas tecnologias e trabalha no Ensino Médio há sete anos.

Em 2012, ela lecionou para cinco turmas da 3ª série e para uma da 1ª série do ensino médio, sendo seis aulas semanais para cada uma, assim distribuídas: quatro aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de PD – parte diversificada do currículo -, que foram reservadas para produção de texto, no turno matutino. Cabe lembrar que a PD destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, complementando a base nacional comum e é definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

³⁰ A fim de preservar a identidade da professora colaboradora, optamos por utilizar, na tese, um nome fictício. Em relação aos alunos, utilizamos apenas as iniciais de seus nomes.

Nesta escola, especificamente, a PD foi destinada ao aprofundamento de cada disciplina, pois todos os professores dão horas-aulas nessa modalidade, a fim de complementar sua carga horária semanal de 30 horas em sala de aula. Não há um projeto comum a toda a escola, cada disciplina trabalha de uma maneira. Dessa forma, a PD da nossa professora, em duas turmas da 3ª série, foi destinada à pesquisa de Educação Ambiental nas Aulas de Língua Portuguesa, desenvolvido pela professora pesquisadora (doravante pesquisadora) durante todo o ano letivo, o que possibilitou uma integração perfeita com a escola, ou, em outras palavras, a implicação tão necessária em uma pesquisa como essa. Nesse sentido, assumimos as duas turmas em seus horários normais, em duas aulas semanais, com as obrigações de uma rotina escolar: realização da chamada, de avaliações, de registros de notas, entre outras.

Ressalte-se, por outro lado, que não era nossa intenção inicial trabalhar em um projeto à parte, mas na disciplina LP. No entanto, um pesquisador que adota a pesquisa-ação tem que estar aberto à delimitação das estratégias de intervenção no coletivo. Não podíamos impor nenhuma condição nesse nível de organização da escola e esta tinha sido a forma que a instituição havia definido como sendo a melhor. Deveríamos esperar a mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos à medida que desenvolvêssemos a pesquisa e as incursões no cotidiano escolar.

A inserção da pesquisadora na escola deu-se em fevereiro de 2012, quando fez contato com os diretores para combinar como seria realizada a pesquisa, haja vista que o entendimento com a professora acontecera no ano anterior, quando ela ainda estava em outra escola. Nessa ocasião, entreguei-lhes uma carta de apresentação da universidade e o projeto da pesquisa a ser desenvolvida na escola. Posteriormente, também solicitamos aos participantes da pesquisa a assinatura de um termo de consentimento, firmando nossa parceria ou contratualização por escrito.

Destacamos o fato que durante o ano letivo a escola passou por três direções, a primeira foi exonerada, a segunda assumiu interinamente por dois meses e a terceira foi eleita e empossada no último bimestre, fatos que dificultaram muito o trabalho. A cada direção que iniciava tínhamos que reapresentar a proposta da pesquisa e relatar em que pé estávamos. Além da questão da gestão, ainda houve uma greve de 52 dias, iniciada em 08 de março e encerrada em 02 de maio de 2012. Só após esse período, pudemos, de fato, iniciar a pesquisa de campo. Todos esses contratemplos colaboraram para o alto índice de transferência da

escola, fazendo com que a turma A, que iniciou com 41 alunos matriculados, terminasse com 24; enquanto que a turma B, iniciada com 38 alunos, terminou com 35.

Essa situação foi tão grave que só conseguimos conversar com todos os professores do turno matutino no dia 13 de junho, quando estavam reunidos para discutir assuntos gerais da escola e obtivemos um espaço para expor nossa proposta. Antes disso, eles estavam sempre muito ocupados resolvendo questões sobre a reposição da greve, a destituição da direção e a remodulação dos horários de aula. Assim, nossos contatos, até aquele momento, tinham sido ocasionais, quando estávamos na sala dos professores. Mesmo assim, todos agiram com muita simpatia ao projeto da pesquisa.

4.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

4.2.1 Observação

Durante a pesquisa de campo, nos utilizamos da observação participante existencial, proposta por Barbier, que evoluiu da observação participante periférica à observação participante completa, doravante OPP e OPC. Inicialmente, fizemos observações de aulas regidas pela professora Cecília nas duas turmas para a familiarização com alunos e para conhecermos qual era o enfoque dado ao ensino de gêneros textuais. Por esse motivo, podemos dizer que, nessa etapa da pesquisa, realizamos OPP ou o que se pode chamar “espionagem etnográfica”, que propicia uma descrição dos acontecimentos repetitivos e das atividades que constituem as rotinas do grupo que está sendo estudado, ouvindo-se e participando-se das conversações para captar as significações dessas rotinas, conforme o exposto por Coulon. Mas era nosso propósito, desde o início, realizar a OPC, por entendermos que o tipo de pesquisa que ora realizávamos era uma importantíssima oportunidade de autoformação, da prática da ação-reflexão-ação. Dessa forma, ser aceita pelo grupo a ser pesquisado era um requisito fundamental para a pesquisa e a OPP foi relevante para esse fim.

O nosso ingresso no campo de pesquisa aconteceu por amizade da pesquisadora com a professora, o que facilitou a negociação e a confiança das outras pessoas da escola e nos poupou tempo. Logo no início expus-lhe que o nosso propósito era aplicar e avaliar uma metodologia adequada ao ensino de gêneros textuais integrando a Educação Ambiental e a Língua Portuguesa. Nesse sentido, seria muito importante que ela observasse as nossas aulas e que as discutíssemos à luz das teorias que embasavam a proposta, ao que ela foi bastante

receptiva. Também lhe entregamos uma cópia do nosso projeto de pesquisa em que constavam os objetivos e as reflexões teóricas principais, solicitando-lhe a leitura, a fim de que as discutíssemos posteriormente.

Durante o período das observações, foram feitas anotações em dois cadernos, um da pesquisadora e outro da professora, também utilizamos um gravador de áudio e vídeo em algumas das aulas observadas ou ministradas. Esses instrumentos foram para facilitar a ação-reflexão-ação nos momentos de avaliação com a pesquisadora e a professora, as quais constituíram o “pesquisador coletivo”, proposto por Barbier.

As observações ocorreram no período de 09 de maio a 26 de novembro de 2012, inicialmente às segundas-feiras, quintas e sábados, quando foram repostas as aulas perdidas no período da greve. Depois houve uma mudança de horário e passamos a ir à escola às segundas, quartas e sábados. Nesses momentos realizamos atividades com os alunos, conversas com a professora Cecília, recolhimento de atividades, correção de textos, aplicação de questionários, conversas com o corpo docente, preparação de materiais ou documentos. O quadro abaixo sistematiza as informações desse tópico.

Quadro 17 – Observações realizadas

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PERIFÉRICA		OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMPLETA	
Turma 3 ^a A	Turma 3 ^a B	Turma 3 ^a A	Turma 3 ^a B
5 aulas de 50’	9 aulas de 50’	55 aulas de 50’	46 aulas de 50’
Total de horas-aula: 14		Total de horas-aula: 101	

Além dessas observações, foram realizadas três aulas-passeio e uma palestra. A primeira aula-passeio à Estação Ecológica de Águas Emendadas, em Planaltina/DF, foi com a turma A, no dia 15 de junho, de 07h às 13h. A segunda foi ao Parque Nacional de Brasília, quando participaram as turmas A e B, dia 04 de agosto, de 07h às 16h. A terceira foi à Reserva Ecológica Cachoeirinha, em Alexânia/GO, dia 15 de novembro e dela participaram alunos das duas turmas também, de 08h às 16h. A palestra sobre o tema “água”, com a Professora Doutora Vera Margarida Lessa Catalão, foi realizada dia 02 de outubro, com as duas turmas, de 09h às 11h, na Companhia Lábios da Lua, uma organização artístico-cultural próxima à escola. Todas essas atividades totalizaram **140 horas** de pesquisa-ação.

As aulas-passeio e a palestra serão mais bem tratadas no item das sequências didáticas, pois delas são parte integrante.

4.2.2 Conversa informal e gravada

Como na pesquisa-ação, a avaliação e a reflexão estão juntas em cada fase e a discussão é uma das características do pesquisador coletivo, realizamos muitas conversas a respeito do andamento do trabalho e para o planejamento do mesmo. Duas dessas conversas foram gravadas, a fim de possibilitar melhor reflexão.

Na primeira, ocorrida dia 28 de junho, discutimos se, do ponto de vista da Cecília e de acordo com os objetivos pretendidos, estávamos obtendo um bom resultado, identificamos as dificuldades até aquele momento e planejamos os próximos passos. Nessa primeira gravação, registramos questões sobre os modelos de SD aplicadas até aquele momento, a circulação dos textos, aceitação, participação e aprendizagem dos alunos. Também falamos sobre problemas operacionais do dia a dia. A segunda gravação foi após o término do ano letivo e discutimos os seguintes pontos:

- 1- Como você se sentiu, sendo uma professora de Português, trabalhando a temática ambiental?
- 2- Como você avalia o resultado do projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar como juntar o ensino de gêneros textuais e a EA?
- 3- As SD elaboradas e aplicadas conseguiram atingir os objetivos propostos?
- 4- Que pontos você considera falhos e o que poderia ter sido melhor?

Ressaltamos que esses momentos aconteceram, na maioria das vezes, de forma rápida, entre uma aula e outra, às vezes em um horário vago ou no intervalo. Isso ocorreu porque enquanto estávamos desenvolvendo as aulas, a professora colaboradora estava observando e anotando suas impressões, quando terminava o horário na turma em que estávamos ela tinha que correr para as outras turmas em que dava aula. Às vezes, também ela não pôde assistir às aulas, pois teve que subir horário em alguma turma que estava de horário vago pela ausência de algum professor. Quando não conseguíamos conversar na escola, muitas vezes utilizamos o expediente do *e-mail* para nos comunicar.

Também conversamos informalmente com nove professores de áreas diferentes, com vistas a conhecer se eles sabiam da existência do ProNEA, se a escola desenvolvia a EA e se a temática ambiental poderia ser abordada na disciplina em que lecionavam.

4.2.3 Questionário

Considerando que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira, procuramos saber quais as impressões dos alunos. Inicialmente havíamos pensado em gravar entrevistas com diferentes sujeitos, mas não foi possível pela atipicidade do ano letivo em questão, por esse motivo, aplicamos questionário aberto.

Perguntamos sobre o ensino de gêneros textuais que receberam em sua vida escolar; sobre a necessidade da Educação Ambiental nas escolas; sobre o uso da língua no exercício da cidadania e solicitamos uma avaliação desta pesquisa (apêndice A). Devido aos problemas pelos quais a escola passou durante o ano letivo (mudanças de direção e greve) só conseguimos aplicar o questionário no final do ano, em novembro. A aplicação aconteceu durante as aulas destinadas à pesquisa, no dia 05 de novembro. Os respondentes foram 25 alunos da turma A e 26 da turma B, totalizando 51 questionários respondidos.

4.2.4 Diário de itinerância coletivo

O diário de itinerância, na perspectiva de Barbier, foi um instrumento utilizado pela pesquisadora e o grupo pesquisado, configurando-se como anotações em um caderno onde cada um registrou suas impressões, sentimentos e aprendizagens durante o desenvolvimento da pesquisa. Ele reproduz as vozes dos implicados no trabalho: alunos, professora e pesquisadora. Foi iniciado somente em junho e não houve tempo hábil para que o lêssemos e discutíssemos em sala de aula. A circulação dos textos aconteceu entre os escritores, pois cada um foi orientado a ler o que já estava escrito, antes de escrever a sua parte.

Os escritos revelaram as reações frente ao trabalho desenvolvido e foi redigido por um grupo de 43 pessoas (professora, pesquisadora e 41 alunos), por isso podemos chamá-lo de diário de itinerância coletivo, representando a avaliação do grupo em relação aos objetivos pretendidos pela pesquisa.

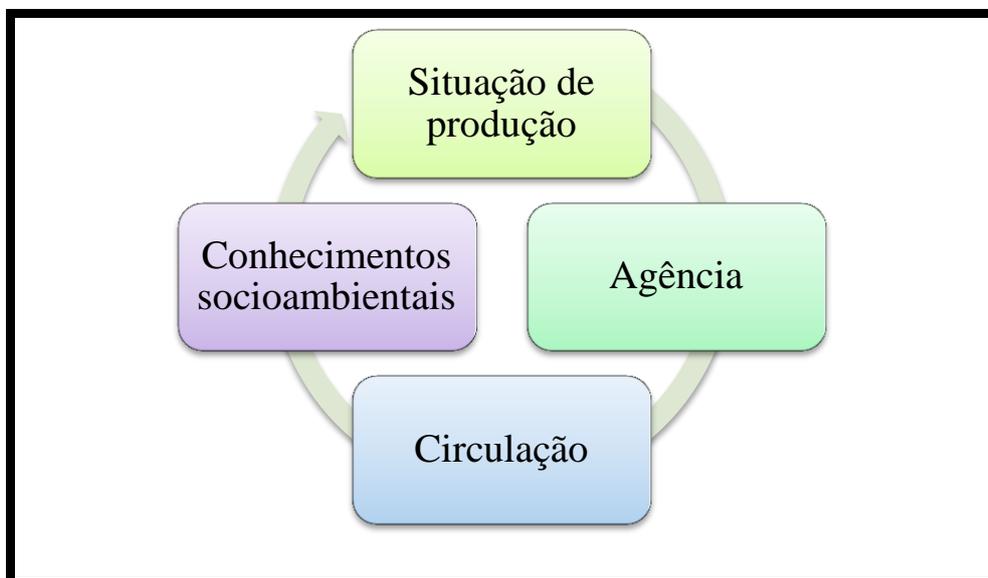
4.2.5 Sequência didática

A elaboração e a aplicação das SD foram o principal procedimento utilizado na pesquisa, pois, como já dissemos, nosso intuito foi demonstrar como se pode, efetivamente,

colocar em prática o ensino dos gêneros textuais e do tema transversal Meio Ambiente, integrando duas áreas: Língua Portuguesa e Educação Ambiental. Para tanto, elas foram planejadas a partir da proposta do grupo da Didática de Línguas de Genebra (especificamente Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), da preocupação com a agência (conforme a proposta de Bazerman, 2006) e com a formação para a cidadania ambiental, por meio da contextualização e do debate ambiental sem deixar de fora a vivência e a sensibilização do indivíduo.

Assim, buscamos contemplar, na elaboração das sequências didáticas, quatro aspectos que reputamos muito importantes para os nossos propósitos, como se vê na figura abaixo.

Figura 7 - Critérios para o planejamento das sequências didáticas



A situação de produção foi entendida como a criação de contextos de produção precisos, nas diferentes situações de comunicação surgidas ao longo da pesquisa. Correspondeu ao momento em que discutimos com a turma a atividade de linguagem a ser desempenhada de acordo com a situação e os objetivos do projeto, buscando sempre que possível o uso real da língua ou o mais semelhante possível à realidade. Nesse momento, apresentamos o problema de comunicação, escolhemos o gênero, os destinatários da produção e sua forma.

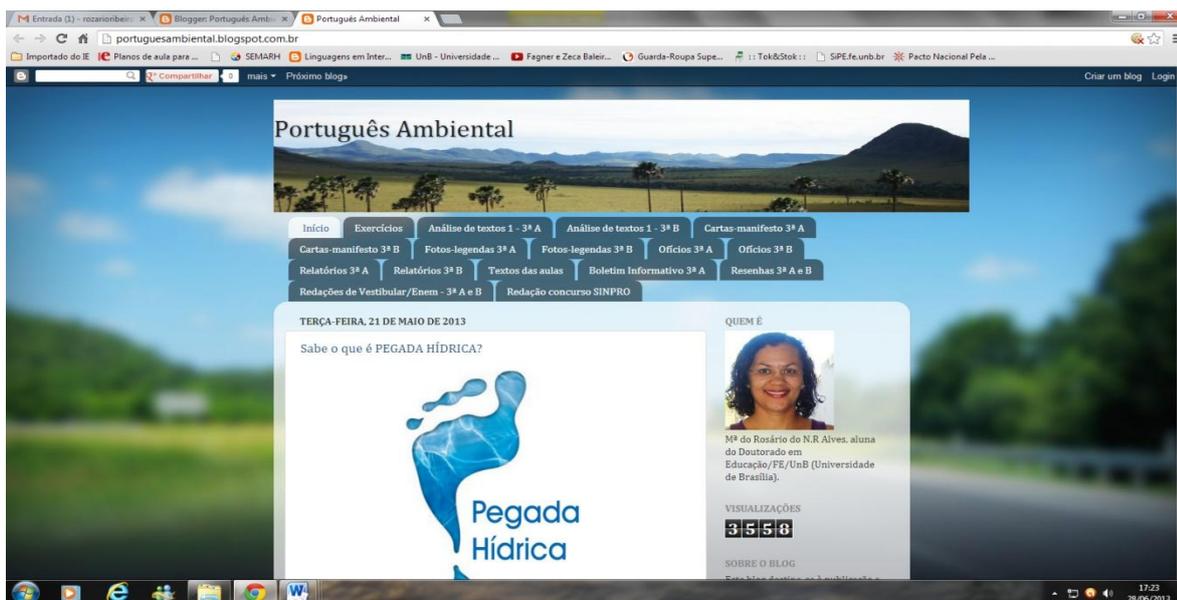
A consideração da agência, conforme a proposta de Bazerman (2011, p. 146) se deve ao fato que adotamos o sentido de gênero textual como a possibilidade escrita ou oral de dar forma a nossas ações e intenções, um meio pelo qual agimos no mundo, interagimos e influenciemos as pessoas para a mudança de pensamento e a ação na comunidade em que

vivemos. Assim como Bazerman, o nosso principal compromisso disciplinar com o ensino da escrita, no caso específico da presente pesquisa, nos direcionou para o estudo do funcionamento e das consequências da escrita na sociedade.

A preocupação com a circulação dos textos produzidos pelos alunos está relacionada à posição segundo a qual “Quando os alunos podem fazer seus textos terem vida para leitores à distância, criando interação dos significados evocados pelo texto, eles terão alcançado a agência mais profunda da escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 23). Por meio da circulação tentamos assegurar o diálogo entre produtor e sociedade, partindo da premissa de que o dialogismo existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, o que caracteriza a natureza interdiscursiva da linguagem, como já foi dito no primeiro capítulo.

A circulação foi possível pela publicação dos trabalhos dos alunos em um *blog* criado para esse fim (<http://portuguesambiental.blogspot.com.br/>), pela publicação de alguns textos em um jornal virtual e impresso de circulação nacional (Folha do Meio Ambiente - <http://www.folhadomeio.com.br/publix/fma/folha/2013/04/>) e distribuição na escola, além do envio por correio. No *blog* foram publicados os textos produzidos pelos alunos, exercícios, comunicados, notícias relacionadas ao projeto e aos temas discutidos, novidades interessantes para os alunos do Ensino Médio e os textos utilizados nas aulas, como se vê abaixo.

Figura 8 – *Blog* Português Ambiental



Fonte: <http://portuguesambiental.blogspot.com.br.>

A formação da cidadania é a meta primordial da Educação como um todo e em nossa proposta ela tem um papel central, pois está diretamente ligada aos objetivos tanto da EA, quanto da Língua Portuguesa. Nesse sentido, os textos, as atividades, as estratégias e as temáticas utilizadas nas sequências didáticas foram escolhidos com a finalidade de oferecer aos estudantes os conhecimentos socioambientais necessários para uma consciência ambiental crítica, além da possibilidade de se tornarem mais competentes linguisticamente.

Para que isso ocorresse, buscamos selecionar os temas e os gêneros textuais a serem trabalhados a partir de três fontes: o Currículo³¹ da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) para o EM, que replica as OCNEM e os PCN+, além dos objetivos da EA, previstos no ProNEA, documentos vigentes à época dos planejamentos. A condição dos alunos como concluintes do EM também foi preponderante para a escolha dos gêneros textuais no quarto bimestre, uma vez que iriam prestar vestibular e fazer prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não poderíamos fugir dessa realidade. Vejamos o quadro abaixo, que sistematiza nossas previsões para o ensino de gêneros textuais e a EA no âmbito desta pesquisa.

Quadro 18 – Conteúdos e atividades para o ensino de gêneros textuais e EA na 3ª série do EM

LÍNGUA PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura, compreensão, análise, produção e refacção de textos de diferentes gêneros. ✓ Divulgação de textos escritos para a comunidade escolar e não escolar.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preservação do meio ambiente ✓ Mudanças climáticas ✓ Lixo ✓ Água ✓ Aulas-passeio

Considerando a realização da Rio+20, tema recorrente em todos os meios de comunicação no primeiro semestre de 2012, decidimos que o primeiro tema a ser tratado seria questões gerais de preservação do meio ambiente, com foco nas mudanças climáticas; o segundo tema foi o lixo e o terceiro foi a água, por possibilitar a produção de textos já cobrados em vestibulares e no ENEM, propostas de redação do livro didático adotado na escola.

³¹Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wpcontent/uploads/pdf_se/links_paginas/cur_ed_basica/curriculo_medio.pdf. Acesso em 20/02/12.

Desse modo, de maio a novembro, foram elaboradas e aplicadas **nove sequências didáticas** em cada turma, que resultaram em produções de textos de gêneros diferentes. As atividades pedagógicas planejadas nas sequências didáticas abrangeram desde aulas-passeio a leituras, compreensão e interpretação de textos, análise de filmes, participação em palestra, elaboração de textos escritos, refacção e divulgação. A professora desenvolveu uma das SD na turma A, as demais foram desenvolvidas pela pesquisadora, com a observação da primeira.

A fim de que os textos produzidos pelos alunos fossem publicados no *blog* do projeto, foi necessário que criássemos um *e-mail* para cada turma, para que enviassem para a pesquisadora a primeira versão da produção para correção, quando não era possível fazer isso na própria escola. Após a correção, os textos eram retornados aos autores, que faziam a refacção e a formatação com a orientação da pesquisadora, que depois postava no *blog* as versões finais. Para facilitar o processo de correção e refacção, as produções foram realizadas em grupos de até quatro pessoas, com exceção das redações preparatórias para o vestibular, que foram coletivas ou individuais.

A partir da aplicação das SD, fizemos um estudo etnográfico para a descrição do conjunto de gêneros utilizados ou escritos pelas professoras e pelos alunos, com vistas a identificar o sistema de gêneros no âmbito desta pesquisa, conforme o exposto na introdução. Isso possibilitou a visualização da produção, distribuição e uso dos textos, retratando o mundo textual destas duas salas de aula da 3ª série do EM, no ano letivo de 2012.

Bazerman (2011, p. 33-35) conceitua um conjunto de gêneros como “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel produz”, neste caso, os alunos e as professoras. Esses dois conjuntos formaram o “sistema de gêneros”, que “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”. A importância da identificação do sistema de gêneros é porque ele também faz parte do sistema de atividades da sala de aula e, ao se “definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, identificamos também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações”.

Assim, no capítulo 5, detalhamos como cada sequência didática foi desenvolvida, expondo avanços e dificuldades enfrentadas no processo. O capítulo 6 foi destinado à sistematização dos gêneros e temas socioambientais estudados durante o ano letivo, bem como à avaliação da pesquisa na ótica da professora e dos alunos.

CAPÍTULO 5
O (DES)ATAR DOS NÓS DA MEADA
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

*O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir ?*
(ALBERTO CAEIRO)

Como já expusemos, o procedimento central desta pesquisa foi o planejamento e a aplicação de sequências didáticas em duas turmas da 3ª série do EM durante o ano letivo de 2012. Elas foram pensadas para atender aos objetivos de se aplicar e avaliar um procedimento didático adequado ao ensino de gêneros textuais utilizados na integração da Educação Ambiental e da Língua Portuguesa. Relembramos que, ao serem elaboradas, buscamos atender a quatro requisitos: situação de produção, agência, circulação e conhecimentos socioambientais.

Neste capítulo descrevemos e analisamos as nove SD à luz das orientações teóricas explicitadas nos capítulos precedentes e de acordo com os requisitos citados acima. Antes, porém, discorreremos sobre a nossa primeira aula com os alunos.

A primeira aula aconteceu no dia 21 de maio, após o período de observação periférica. Tivemos um horário (hora-aula de 50') em cada uma das turmas. O objetivo foi explicar como seria desenvolvida pesquisa e seus objetivos. Nessa ocasião, houve a apresentação da pesquisadora, que explicou o porquê da sua presença na escola e apresentou a programação do bimestre e do ano já discutida com a professora, explicando as atividades que seriam desenvolvidas: sensibilização, leitura e análise de textos, produção e refacção de textos, divulgação dos textos produzidos no *blog* do projeto, realização de aulas-passeio e elaboração do diário de itinerância. Percebemos que os alunos estavam bem entusiasmados com o trabalho que seria desenvolvido, principalmente porque a professora já havia realizado uma motivação prévia para a recepção da pesquisa. Sentimo-nos bem acolhidos e percebemos que, diante disso, o nosso comprometimento com os alunos teria que ser ainda maior do que pensávamos, pois muitos expressaram a esperança de se tornarem mais competentes na escrita, com vistas ao seu ingresso no ensino superior no ano seguinte, o que dependeria em grande parte do sucesso na redação.

Também explicamos quais seriam os critérios de avaliação, quando combinamos que a nota do primeiro bimestre seria dada pela professora Cecília, pois o mesmo já estava terminando e nos demais bimestres seria da responsabilidade da pesquisadora. Ficou combinado que as notas seriam pela participação em todas as atividades propostas, produção e publicação de textos no *blog* e a escrita no diário de itinerância. Os alunos fizeram perguntas sobre onde seriam as aulas-passeio e como seriam organizadas. Informamos os possíveis locais de passeio, como seriam organizados e quais os objetivos. Eles ficaram animados com a possibilidade de saídas da escola.

Ao final, pegamos a lista de *e-mails* dos alunos para criarmos um *e-mail* para cada turma e entregamos um quadro informativo para ser colado em seus cadernos de PD (apêndice B). Em cada encontro semanal tínhamos aula dupla. Quando havia aulas de reposição no sábado, encontrávamos com a turma duas vezes na semana. A próxima aula já foi a primeira SD.

5.1 Sequência didática 1 – Ofício

A partir dos objetivos da pesquisa e da proposta do grupo de Dolz para a SD, a primeira sequência foi planejada para 8 aulas de 50'. Ela foi estruturada como se vê abaixo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - OFÍCIO			
ATIVIDADES	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
SENSIBILIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a importância de aceitar novos ensinamentos de forma diferente da habitual. - Educar o olhar. -Motivar para a aula-passeio na Estação Ecológica de Águas Emendadas (EEAE). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler/declamar a poesia “O essencial é saber ver”, de Alberto Caeiro. - Entender a poesia. - Buscar a mensagens da poesia que podemos trazer para o projeto. - Mostrar o que é a Estação Ecológica de Águas Emendadas. 	2 aulas (hora-aula 50')
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	- Explicar sobre a necessidade de elaborar um ofício para EEAE	-Explicitar como esse trabalho vai ser realizado.	
DIAGNÓSTICO	- Investigar os conhecimentos dos alunos acerca do gênero ofício: em que situação é produzido, finalidade, leitores, suporte.	- Realizar perguntas orais e anotar as respostas no quadro.	2 aulas
MÓDULO 1 Estudo e	- Identificar as características típicas do ofício.	-Expor o conceito, as características, a situação de	

caracterização de texto do gênero ofício.	- Definir o assunto do ofício. Identificar o destinatário e o emissor/autor, anexos.	produção de ofício. - Apresentar exemplos de ofício e analisá-los, utilizando um quadro com as características típicas do ofício. - Discutir o teor do ofício a ser redigido. - Discutir para quem o ofício será enviado, quem o assinará e se haverá anexo.	
PRODUÇÃO INICIAL	Verificar os aspectos aprendidos sobre o gênero ofício.	- Produzir o ofício em duplas.	2 aulas
MÓDULO 2	Orientar sobre os aspectos não aprendidos.	- Realizar atividades para sanar as dificuldades identificadas.	2 aulas
PRODUÇÃO FINAL	Produzir um ofício para ser encaminhado à EEAE.	- Refazer o ofício em duplas.	
CIRCULAÇÃO /DIVULGAÇÃO		- Será escolhido um dos ofícios produzidos para se encaminhar ao destinatário definido no início.	

Considerando as propostas de ações pedagógicas da EA com caráter dialógico e holístico apresentadas no capítulo 2, iniciamos essa primeira SD na turma A com uma atividade de sensibilização por meio da poesia “O essencial é saber ver”, de Alberto Caeiro:

O essencial é saber ver,
mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida,
isso exige um estudo profundo,
aprendizagem de desaprender.
Eu procuro despir-me do que aprendi,
eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram
e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
desembrulhar-me
e ser eu.

Antes da leitura, informamos quem era Alberto Caeiro e suas características estilísticas, frisando que ele defendia a ciência do ver, tendo, portanto, a visão como valor essencial. A discussão da poesia buscou a percepção da importância de se aceitar novos ensinamentos de forma diferente da habitual, de se educar o olhar para observar coisas antes não observadas. Nesse sentido analisamos os possíveis significados dos seguintes trechos: *trazemos a alma vestida, aprendizagem de desaprender, despir-me do que aprendi, raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu*. Chegamos à conclusão de

que termos a alma vestida nos impede de ver as coisas como elas são, pois as tradições, os velhos conhecimentos são as roupas que cobrem os sentidos; a tinta com que pintaram nossos sentidos escondeu a percepção do mundo, por isso precisamos sair de dentro do pacote em que nos encontramos e passarmos por um novo processo de aprendizagem, nos libertando dos conteúdos antigos e impostos.

Buscamos relacionar as mensagens da poesia com a proposta da pesquisa em curso, sobretudo com a nossa primeira aula-passeio, que seria na Estação Ecológica de Águas Emendadas (EEAE)³². Lá faríamos uma trilha monitorada pela equipe de EA, que nos solicitou um ofício para documentar o evento. Assim surgiu a primeira situação de produção, uma necessidade real: o ofício seria produzido pelos próprios alunos. Partindo dessa constatação, na segunda aula, investigamos os conhecimentos dos alunos acerca do texto do gênero ofício: em que situação é produzido, com que finalidade, quais os leitores e o suporte. Para isso, fizemos perguntas orais e anotamos as respostas no quadro. Em seguida apresentamos slides com o conceito, características e situação de produção de ofício.

Apresentamos três exemplos de ofício (ver anexos A, B e C) e identificamos neles as características típicas do gênero. Após essa atividade, os alunos receberam um quadro, que passaremos a chamar lista-controle³³ em todas as SD, como se vê abaixo, com a estrutura de ofício para que preenchessem utilizando um dos exemplos que eles receberam. Realizaram esse exercício em duplas e depois houve a correção coletiva e a elucidação de dúvidas.

Lista-controle 1 - Ofício

ESTRUTURA	EXEMPLO
Informações do remetente	COOTRAPED Cooperativa Popular de Trabalho do Pedregal Quadra 602 – lote 02 – Pedregal – Novo Gama – Goiás Fone: 061 – 3608 - 1494
Tipo do documento	Ofício nº 1/2007/COOTRAPED

³²É uma importante unidade de conservação situada em Planaltina, DF. Abriga uma expressiva vereda de aproximadamente 6 km de extensão, de onde vertem águas que correm para o norte, contribuindo para a formação da bacia Araguaia Tocantins e, ao sul, para a bacia do Prata. De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, Águas Emendadas está na categoria de Unidade de Proteção de Uso Integral, onde é possível desenvolver pesquisa científica e educação ambiental.

³³Lista-controle é uma denominação que estamos utilizando para designar um quadro que resume as características de um gênero textual, com base no exemplo de Cristovão e Nascimento (2011), para a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que visa capitalizar as aquisições de conhecimentos por meio de uma lista de constatações, como já expusemos no capítulo 1, na seção 1.4 - Gêneros textuais e ensino.

e número	
Local e data	Novo Gama, 11 de maio de 2007.
Destinatário	Paulo Tadeu Deputado Distrital/ PT Brasília – DF
Assunto	Solicitação de apoio
Texto	1 Cumprimentando cordialmente Vossa Excelência, informamos que no dia 13 de maio, data alusiva ao Dia das Mães, a COOTRAPED proporcionará às mães cooperantes uma ida ao cinema, haja vista que muitas delas – até com 70 anos de idade – ainda não tiveram essa oportunidade. 2 Por isso, solicitamos de V. Excelência, mais uma vez, um apoio financeiro para a realização da referida atividade. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a acolhida de nossos pedidos anteriores, que contribuíram enormemente para o fortalecimento dos laços cooperativos entre os envolvidos. 3 Certos de poder contar com uma resposta positiva, despedimo-nos.
Fecho	Atenciosamente,
Assinatura	Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves
Identificação do signatário	Organizadora da atividade

Para a preparação da primeira produção, definimos o teor do ofício a ser redigido, o seu destinatário, quem o assinaria e se haveria anexo. Essa produção inicial teve o objetivo de solicitar atendimento da equipe de EA, da EEAE, em trilha monitorada; o signatário do documento foi o diretor da escola, o destinatário foi o coordenador da Estação e o anexo foi a lista dos alunos que iriam participar do evento. Com vistas a verificar os aspectos aprendidos sobre texto do gênero ofício, os alunos produziram, em duplas, um ofício que foi recolhido pela pesquisadora para a primeira correção. Depois da correção, as produções foram devolvidas aos alunos, que fizeram a análise dos erros identificados e a refacção com a assessoria da pesquisadora, que na ocasião deu esclarecimentos a toda a turma sobre as dificuldades identificadas nas produções: forma de tratamento adequada ao destinatário, pontuação, ortografia e aspectos visuais. A produção final foi enviada para o *e-mail* da turma, a fim de que fosse publicado no *blog*, atendendo ao requisito da circulação. Além disso, um dos ofícios foi entregue à coordenação de Águas Emendadas (anexo D).

No último dia dessa SD, informamos aos alunos a data da aula-passeio, demos orientações sobre os procedimentos a serem tomados, entregamo-lhes o comunicado (apêndice C) que deveriam entregar aos pais e o formulário de autorização para ser devolvido devidamente preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis, na data estipulada.

Como a Estação só recebe uma turma por vez, o ofício na turma B teve o objetivo de solicitar mais um agendamento de visita. Esse ofício seria entregue no dia da aula-passeio da

turma A. Como não daria tempo de seguir todas as etapas da SD antes da data da saída da escola, resolvemos redigir o ofício coletivamente. A turma foi dividida em três grupos e cada um elaborou oralmente uma parte do texto, ditando para a professora que o digitava em seu *notebook*, que estava conectado ao projetor multimídia, o que possibilitou que todos acompanhassem o trabalho. Houve a leitura oral do ofício e sua aprovação pela turma.

Portanto, a turma B realizou as seguintes atividades proposta na SD1 (sequência didática 1): sensibilização, apresentação da situação, diagnóstico, módulo 1 (estudo e caracterização de texto do gênero ofício), produção coletiva, leitura oral e apreciação do texto, publicação no *blog*, envio à EEAE (anexo E).

Ao final dessa SD, avaliamos que encontrar com as turmas somente uma vez por semana, às vezes duas no máximo, gerava um distanciamento muito grande entre uma atividade e outra. Por isso decidimos usar o expediente do e-mail ou mesmo do *facebook* para nos comunicar com mais rapidez, quando necessário. Também solicitei a ajuda da professora nesse quesito, uma vez que ela estava na escola todos os dias. Muitas vezes ela precisou recolher ou entregar-nos trabalhos dos alunos, no ínterim entre uma aula e outra.

Em relação ao formato da SD adotada, semelhante ao modelo proposto por Dolz Noverraz e Schneuwly (2004), com apresentação da situação, diagnóstico, módulos, produção inicial e final, percebemos que não funcionou bem para os nossos propósitos, pois precisávamos operacionalizar, nas sequências, os critérios por nós definidos para os planejamentos, que deveriam privilegiar a **situação de produção**, a **agência**, a **circulação** e os **conhecimentos socioambientais**. Assim, pensamos em uma reformulação para as SD seguintes.

5.2 Sequência didática 2 – Relatório e foto-legenda

A partir da aplicação da SD1, reformulamos o formato do quadro de planejamento das próximas SD e decidimos dividir cada uma em três etapas, por julgarmos que atenderiam melhor aos nossos objetivos e seriam mais práticas. São elas: atividades de **leitura e/ou sensibilização**, atividades de **produção e revisão** e atividades de **circulação/divulgação**. Em **leitura e/ou sensibilização** estariam incluídas atividades para motivar os alunos para o estudo de determinado tema e gênero textual; nas atividades de **produção e revisão**, incluiríamos a apresentação da situação de produção, o diagnóstico, os módulos e as produções iniciais e finais; as de **circulação/divulgação** consistiriam em fazer o texto produzido ir para além da

sala de aula, para leitores intra e extramuros da escola. Se sentíssemos dificuldades, faríamos novas adaptações. Para melhor identificação, também resolvemos colocar os **objetivos gerais** das SD sempre no início do quadro, bem como os **recursos** a serem utilizados no desenvolvimento das ações pedagógicas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - RELATÓRIO e FOTO-LEGENDA		
OBJETIVOS: Conhecer a Estação Ecológica Águas Emendadas, o Parque Nacional de Brasília e a Reserva Cachoeirinha. Vivenciar momentos de apreciação da natureza. Obter informações sobre os ecossistemas das reservas visitadas. Analisar e produzir relatório e foto-legenda.		
RECURSOS: Textos, ônibus, câmeras fotográficas.		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
SENSIBILIZAÇÃO	- Aula-passeio na Estação Ecológica Águas Emendadas (turma A).	15/06/12 6h30 às 13h
	-Aula-passeio no Parque Nacional de Brasília (turmas A e B).	04/08/12 7h 30 às 16h
	- Aula-passeio na Reserva Cachoeirinha, em Santo Antônio do Descoberto, Goiás (turmas A e B).	15/11/13 8h às 16h
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Explicações sobre foto-legenda e estipulação de prazo para a postagem no blog.	2 aulas
	- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre relatório. - Análise de exemplar de relatório. - Identificação das características típicas (regularidades, agrupamento de dados). - Elaboração de lista-controle (organização e registro das conclusões). - Planejamento da produção.	
	- Produção da primeira versão do relatório em duplas.	2 aulas e extraclasse
	- Verificar os aspectos aprendidos - Orientar sobre os aspectos não aprendidos e realizar atividades para sanar as dificuldades identificadas. - Produção da segunda versão. - Revisão participativa com assessoria da pesquisadora.	2 aulas
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	- Digitação e formatação. - Envio para o e-mail da turma. - Publicação no <i>blog</i> do projeto.	Extraclasse

A SD2, na turma A, teve a duração de seis aulas além da sensibilização, que foi uma aula-passeio na Estação Ecológica de Águas Emendadas, pois, com já dissemos, a reserva só

recebe uma turma por vez. Na data agendada, os alunos saíram da escola às 6h e 40min acompanhados pela professora, pela pesquisadora, pelo professor de Filosofia e pelo coordenador pedagógico. Todos estavam muito eufóricos com essa primeira saída da escola. A pesquisadora estava muito ansiosa, preocupada se tudo que fora planejado daria certo.

No caminho nos perdemos e chegamos um pouco atrasados. O horário combinado fora 9h e chegamos quase 9h 30min. Lá, fomos recebidos por duas educadoras ambientais, que fizeram um trabalho corporal com os visitantes, deram muitas explicações sobre as questões ambientais envolvidas na preservação da reserva e entregaram-nos um informativo sobre o local. Depois de realizarmos um lanche coletivo, para o qual os alunos foram presenteados pela pesquisadora com uma caneca para ser utilizada em todas as atividades do projeto, fomos guiados pelas educadoras por uma trilha em volta da lagoa Bonita, que faz parte da Estação. Não foi possível realizarmos a trilha que tinha sido programada pelas guias da Estação, pois o ônibus em que fomos era de tamanho convencional, porque não conseguimos um microônibus, como nos fora solicitado, a fim de não danificar o ambiente em torno da estrada de terra, fato que foi reclamado por elas. Por isso houve uma mudança no trajeto.

Figura 9 - Trilha na Estação Ecológica de Águas Emendadas.



Fonte – Montagem da pesquisadora com fotos de Evando Lopes³⁴.

³⁴ Fotografia da Estação Ecológica de Águas Emendadas, Planaltina/DF.

Após a aula-passeio, as atividades de produção envolveram dois gêneros textuais: foto-legenda e relatório, que tiveram o objetivo de divulgar para os demais alunos os fatos ocorridos na saída da escola e as belezas registradas em fotografias. Em primeiro lugar, foram dadas explicações sobre foto-legenda e estipulação de prazo para a postagem no *blog*. A pesquisadora mostrou para os alunos, em seus livros didáticos de Português, exemplos de textos desse gênero e pediu que eles as redigissem conforme os modelos.

Depois de realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre relatório, por meio de perguntas orais e anotação das respostas no quadro, a pesquisadora apresentou aos alunos um exemplo de relatório (anexo F), para ser analisado e comparado com as características que eles haviam listado: tem o objetivo de relatar fatos, informar, justificar; é dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão; tem que apresentar bibliografia de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), índice, capa e contracapa. Percebemos que eles já tinham muitos conhecimentos sobre esse gênero textual, por isso reforçamos que a leitura que faríamos do relatório que lhes foi entregue seria para conferirmos se eles tinham falado tudo que precisaríamos saber.

Realizamos a leitura oral do texto e o analisamos em seu conteúdo e forma, para a identificação de suas características típicas e fizemos o agrupamento de dados, fazendo a organização e o registro das conclusões no quadro: o relatório analisado apresentava introdução, desenvolvimento, conclusão, anexos e fonte. Em seguida listamos os conteúdos do relatório a ser redigido em duplas: horário de saída e chegada, data, percurso na ida e na volta, professores participantes, atividades desenvolvidas lá, conhecimentos adquiridos sobre animais, plantas, lagoa, geografia, avaliação da aula-passeio.

No dia da redação em duplas, levamos a lista-controle de relatório, como se vê abaixo, para os alunos colarem no caderno e fizemos a leitura antes do início da escrita.

Lista-controle 2 - Relatório

Características	Narração de um acontecimento/ um evento, em que se utiliza o tempo pretérito perfeito.
Elementos fundamentais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação/Cabeçalho 2. Introdução 3. Desenvolvimento 4. Conclusão
Exemplo	<p>Escola Municipal Ramão Gomes Portão Coordenadora: Professora Luciane</p> <p>Introdução: Dando continuidade ao projeto meio ambiente, oitenta alunos dos 6º aos 9º anos da nossa escola, acompanhados da coordenadora professora Luciane, de três professores (Elza,</p>

Vânia e Luis Guilherme) e de quatro funcionários (Magali, Regina, Sheila e Guilherme) tiveram oportunidade de conhecer a diversidade da fauna e da flora brasileira no zoológico de São Paulo, o maior zoológico do Brasil.

Desenvolvimento:

A excursão aconteceu no dia 05 de outubro com saída em dois ônibus requisitados pela diretora professora Luzia Gama e fretados pela prefeitura Municipal de Guaratinguetá da Viação VALETUR da cidade de Potim, com saída da escola às 7h 30 min. Todos foram orientados pela diretora sobre a conduta que deveriam ter durante a viagem, no local do passeio e quanto à alimentação.

A viagem foi tranquila. Os motoristas fizeram uma parada de 15 minutos no rancho Pamonha, na cidade de Santa Isabel e depois seguiram direto para o zoológico, chegando lá às 11h 50 minutos.

Foi uma atividade prazerosa e interessante, pois o zoológico de São Paulo fica localizado ao sul da cidade de São Paulo com uma área aproximada de 900.000 metros quadrados coberta pela Mata Atlântica original, com 4 km de alamedas, aloja as nascentes do riacho Ipiranga e abriga 3.500 animais das mais variadas espécies.

Apesar de cansativo, pois o passeio exige caminhadas, os alunos visualizaram animais, antes só conhecidos através de livros, filmes e internet, e ficaram sabendo sobre eles porque seus nomes científicos, suas origens e suas alimentações estão dispostos nas placas informativas.

Os alunos ficaram encantados com vários animais, como os macacos (bichos simpáticos que pareciam até posar para as câmeras fotográficas), as aves coloridas, os felinos, as cobras de várias espécies e muitos outros.

Acharam interessante, também, o saveiro que mostra como vivem as formigas embaixo da terra, tudo explicado por um biólogo.

Alguns mais curiosos obtiveram informações dos seguranças do parque, como o Samuel, aluno do 7º ano I, que ficou sabendo que há animais que passeiam pelo parque à noite e que duas girafas estavam isoladas porque estão prenhes e, se ficarem expostas, podem se estressar com os visitantes.

A aluna Milena, do 8º ano K, ficou sabendo por um outro segurança que existem passeios noturnos oferecidos pela Fundação Parque Zoológico de São Paulo em que os visitantes podem observar e conhecer melhor as várias espécies de animais que se encontram menos ativos durante o dia já que, na natureza, realizam suas principais atividades à noite. Além disso, alguns animais da fauna nativa, como gambás, corujas e morcegos também podem ser avistados passeando livres pelo parque e que animais de hábitos diurnos, como macacos e girafas, curiosamente, saem para ver o que está acontecendo.

O que observaram, também, é que muitos bichos estão sozinhos sem nenhum animal da sua espécie, pois são espécies em extinção.

Conclusão:

Nossa turma permaneceu no parque até às 16 h, seguindo para os ônibus que iniciaram a viagem de volta, fazendo uma pequena parada no Rancho da Pamonha, em Santa Isabel e chegando na escola às 20h 45m, onde a diretora, pais, mães e irmãos nos esperavam.

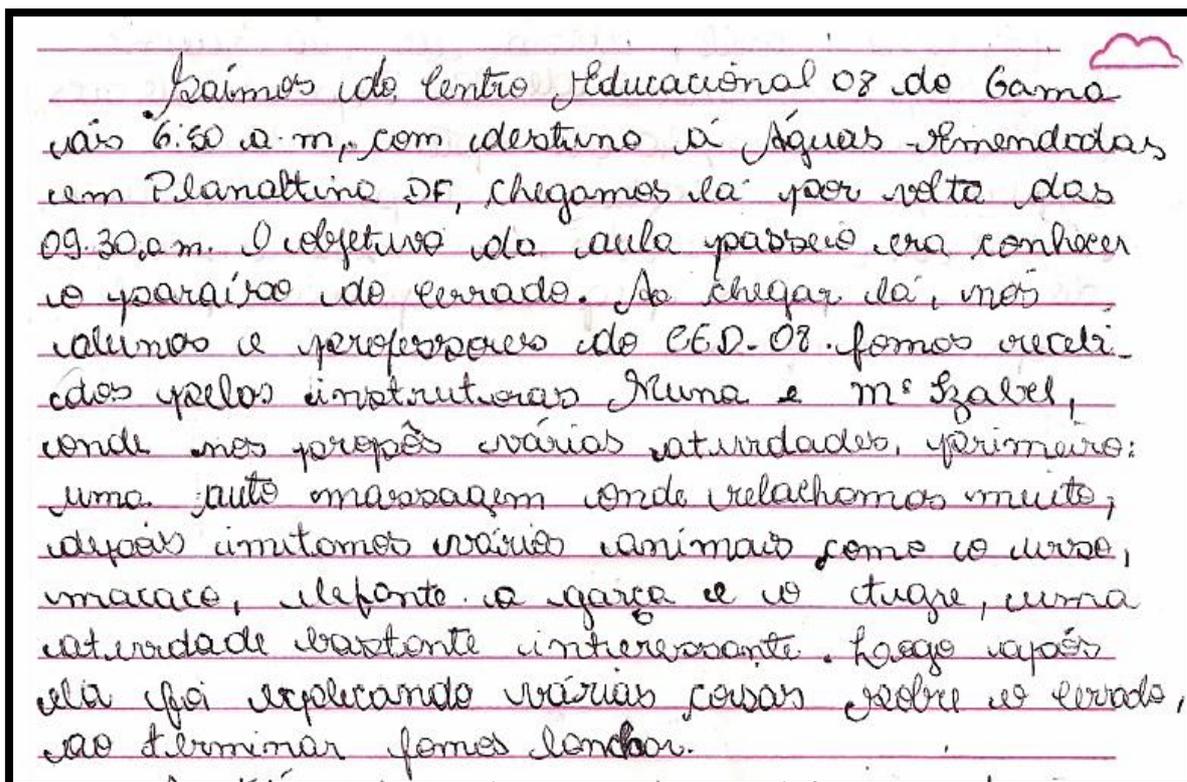
O objetivo do nosso trabalho foi alcançado, pois os alunos perceberam o quanto a natureza é bela e que devemos preservá-la e acabar com os problemas ambientais que afetam os ecossistemas brasileiros: a caça, o desmatamento, a poluição e as queimadas que tanto têm prejudicado a fauna e a flora do nosso país.

Fonte: <http://escolaramaoportao.blogspot.com.br/2010/10/relatorio-do-passeio-ao-zoologico.html>, acesso em 17/11/12, com modificações.

Foram duas aulas para essa produção. Os alunos que não conseguiram concluí-la em sala entregaram o trabalho para a professora Cecília no dia seguinte. Após a correção, os textos foram devolvidos a eles, que foram orientados a analisar o tipo de erro que estavam

cometendo: escrita de símbolos, concordância, ortografia. Antes da correção pelos autores, realizamos um exercício preparado a partir dos erros detectados nas produções, para sanar as dificuldades da escrita do símbolo de “hora/s” e “minuto/s” e da ortografia correta de outras palavras, sobretudo de acentuação (apêndice D). Abaixo, mostramos um trecho que ilustra os tipos de dificuldades apresentadas pelos alunos.

Figura 10 – Exemplo de dificuldade na escrita



Fonte: Textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa.

Como percebemos, os problemas apresentados no exemplo acima são de ordem ortográfica (nível micro)³⁵ e também de coesão e de coerência (nível macro), que vão desde dificuldades oriundas do não domínio do caráter arbitrário das convenções ortográficas (6:50 a.m, á, auto massagem, relachamos), até questões relacionadas ao nexos no plano linguístico (onde, nos propôs várias atividades, primeiro: uma auto massagem).

Depois que os alunos realizaram o exercício, o corrigimos oralmente e tiramos as dúvidas sobre a ortografia de acordo com as novas regras ortográficas. Em seguida, fizeram a segunda versão com a revisão orientada pela pesquisadora. Como não conseguiram terminar a

³⁵ Categorias de análise da escrita proposta por Alves (2005).

tarefa nas duas aulas previstas, concluíram-na em casa e a enviaram para o *e-mail* da turma, a fim de que a pesquisadora publicasse no *blog* as produções.

Na turma B, o relatório foi elaborado seguindo-se os mesmos passos da turma A, só que isso aconteceu dois meses depois, quando conseguimos realizar uma aula-passeio envolvendo as duas turmas. A nossa solicitação à EEAE para receber a segunda turma não foi atendida, sob a alegação de que a agenda dos educadores estava muito apertada. Mas julgamos que isso não aconteceu porque não fazíamos nenhum curso oferecido pela Estação, que dava prioridade aos professores cursistas nessas atividades, fato explicado a nós quando da visita realizada em junho, época em que sentimos pouca receptividade para nossa volta, mesmo os nossos alunos tendo sido muito elogiados pelas educadoras-guias.

Assim, planejamos e fomos ao Parque Nacional de Brasília, mais conhecido como Água Mineral. A turma também produziu fotos-legendas do Parque, que foram publicadas no blog. Esse foi um dia de muita alegria e animação para as turmas A e B, participantes da pesquisa; e E, turma cuja conselheira era a professora Cecília. Fomos acompanhadas por mais dois professores e o diretor da escola foi levar o almoço para as turmas. Lá, realizamos uma trilha com todos os alunos, de forma revezada, por causa do número de pessoas. Os alunos tiraram muitas fotos e fizeram muitos comentários positivos sobre esse dia.

Figura 11 – Aula-passeio no Parque Nacional de Brasília



Fonte: Produção da pesquisadora

Além das duas aulas-passeio já relatadas, aconteceu também, no dia 15 de novembro de 2012, uma aula-passeio na Reserva Cachoeirinha³⁶. Essa atividade foi promovida para um grupo de alunos, das duas turmas, que estava de recuperação e precisava de uma avaliação extra. A pesquisadora propôs uma visita à Reserva e eles aceitaram. Antes do dia combinado, os alunos receberam um informativo com a data, o local do passeio, horários de saída e chegada e os objetivos que foram, além da escrita de um relatório, conhecer uma RPPN e a história da sua constituição, conhecer a importância de uma reserva desta natureza para a preservação de ecossistemas em perigo de degradação ou extinção, vivenciar o contato com a natureza, conhecer as formas de reflorestamento e recuperação de áreas degradadas utilizadas na reserva. Na ocasião, foram acompanhados pela pesquisadora e pela professora Cecília, de Língua Portuguesa, regente das turmas participantes do projeto.

A saída da escola foi às 8h e a chegada ao local foi por volta das 9h. O Senhor Jacy Guimarães acompanhou o grupo desde a escola. Na entrada da Reserva, Jacy Guimarães contou um pouco da história da constituição da RPPN, informou sobre a programação do dia, que previa: aprendizagem das formas de contenção, escoamento e reserva da água da chuva, no projeto Barraginhas; de recuperação do solo; de formação de diques, no projeto Bivar e de organização da plantação de mudas. Os alunos conheceram, além disso, formas de banheiros ecológicos adotados na reserva.

Depois que ele expôs tudo isso, ao longo de uma caminhada exploratória por cerca de 2 km, os visitantes puderam conhecer a cachoeirinha, que deu nome à reserva, onde desfrutaram de um almoço compartilhado e de momentos de lazer junto à natureza. Também conheceram, próxima à cachoeira, uma mina de água mineral, onde recolheram água para ser levada à casa de Jacy Guimarães, pequena sede no centro da reserva.

Por volta das 15h, o grupo voltou à sede da reserva, onde a aula-passeio foi encerrada com uma dinâmica de avaliação das atividades do dia, momento em que foram lidos a “Oração do Cerrado” e a “Carta de um inquilino”. Nessa atividade todos tiveram a oportunidade de expor os conhecimentos adquiridos durante todo o dia, refletir sobre as mensagens dos textos e agradecer à recepção do Senhor Jacy Guimarães e a sua disponibilidade.

³⁶ Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN) localizada no município de Santo Antônio do Descoberto, no estado de Goiás, próxima à BR 060 - km 6,5, do lado direito da rodovia que liga Brasília à Goiânia, cujo proprietário é o Senhor Jacy Guimarães.

Figura 12 - Exploração do cerrado na Reserva Cachoeirinha



Fonte: Produção da pesquisadora.

Mesmo com todo o esforço realizado para concretizar essa atividade para um grupo de alunos (negociação com o dono da reserva, contratação de transporte, solicitação da adesão de pessoas para ajudar no cuidado com os alunos, realização do passeio em um feriado, por exemplo), alguns deles reclamaram da cachoeira e da aula-passeio. Um disse: *“Isso é que é a cachoeira? Ah, não! Mal dá pra se molhar!”*. Outro falou: *“Só mesmo a professora Rosário pra fazer a gente ficar num dia de feriado fazendo passeio no meio do mato. O que a gente não faz por 10 pontos!”*. Essa fala deixa bem explícita que a questão da nota, para aquele aluno, ainda era a mais importante dentro do cenário da conscientização sobre a preservação da natureza ou mesmo o desfrute do contato com um ambiente natural.

O retorno à escola ocorreu às 16h. Para a elaboração do relatório os alunos receberam a lista-controle e alguns lembretes: *“Não se esqueça de incluir em seu relatório data, local da aula-passeio, horário de saída e chegada, participantes, os acontecimentos e sua avaliação; deve entregar o relatório na segunda-feira (26 de novembro), impreterivelmente; sua nota só será confirmada após a entrega da segunda versão corrigida”*. Devido ao final do ano letivo,

não houve tempo hábil para publicar esses últimos relatórios no *blog*, pois não foi possível discutir com os autores as correções necessárias, a digitação, a formatação e o envio ao *e-mail* das turmas.

Durante a aplicação da SD2, percebemos mais claramente a dificuldade em conciliar as atividades de pesquisa, como leituras, registros, reflexões, com a ação pedagógica em sala de aula. Muitas vezes fomos atropelados pelas circunstâncias do dia a dia da escola. Várias vezes esquecemo-nos de gravar as aulas ou tirar fotos, pois tínhamos que chegar à sala, que às vezes estava trancada, montar todo o suporte que seria utilizado (*notebook*, projetor de multimídia, caixas de som) e iniciar a aula. No início tivemos que providenciar cabos de extensão e adaptadores de tomada, porque as instalações das salas não eram suficientes, dessa maneira, andávamos na escola com uma mala de viagem que comportasse todos os equipamentos.

Aliada a essa situação, havia as definições do calendário da escola, as festas, os eventos, a semana de provas, a semana de conselho, o torneio interclasses: tudo isso fazia com que o planejamento da pesquisa fosse sendo reelaborado de acordo com as necessidades, confirmando que, segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação faz com que o pesquisador seja implicado na estrutura social na qual está inserido pelas interações entre sujeitos e objeto de pesquisa. Assim, confirmamos que o imprevisto está no centro da prática e que temos que aprender a lidar com ele, pois trabalhamos com os outros. Neste caso, a escuta sensível foi nossa companheira diuturna, exigindo muita comunicação com os interagentes: alunos, professores, direção, coordenação. A pesquisa não dependia só da pesquisadora, mas de um conjunto de sujeitos e situações, porque a aprendizagem e o trabalho pedagógico não acontecem em condições ideais, isoladamente. Em um planejamento temos que considerar a estrutura da escola; nossos pares, que são os professores; os alunos, com suas particularidades; o tempo da escola dividido e subdividido; a intenção particular de cada um nesse processo.

Comparando a SD1 com a SD2, percebemos que a primeira privilegiou a Língua Portuguesa, já que a prioridade era escrever um ofício que viabilizasse a ida dos alunos à EEAE. Preocupamo-nos muito com o caráter desse gênero textual, suas características formais, a situação em que é produzido, para quem é produzido, para quem. Na segunda, valorizamos mais a aprendizagem dos alunos, durante a aula-passeio, sobre as questões ambientais, os fatos a serem relatados, já que eles demonstraram mais facilidade com os gêneros textuais relatório e foto-legenda.

5.3 Sequência didática 3 – Carta-manifesto

Como os alunos da turma B não puderam participar da primeira aula-passeio, enquanto a turma A elaborava relatório e foto-legenda, tivemos que pensar em outra atividade, já que as duas turmas não poderiam estudar os mesmos gêneros textuais, pois vivenciavam situações bem diferentes. Posteriormente, a turma A realizou a mesma SD. Aproveitamos então um tema recorrente à época nos meios de comunicação em geral: a realização da Rio+20 e resolvemos estudar carta-manifesto, com o propósito de divulgar nossos pensamentos em torno da problemática ambiental, em uma SD planejada para 14 aulas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - CARTA-MANIFESTO		
OBJETIVOS: Conhecer, analisar e produzir carta-manifesto. Conhecer problemas ambientais. Manifestar-se sobre problemas ambientais atuais.		
RECURSOS: letra e áudio da música Humanos, textos, exercício, slides, filme em DVD, projetor multimídia, <i>notebook</i> ..		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
LEITURA E SENSIBILIZAÇÃO	- Levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre a Rio+20 por meios de perguntas orais e anotação das respostas no quadro. - Leitura, audição e discussão da música Humanos, de Gonzaguinha. - Motivação para a leitura com a apresentação da autora do discurso a ser lido, da Carta do Chefe Seattle e contextualização da III Conferência Infanto-Juvenil. - Leitura oral coletiva dos textos com mediação da professora. - Distribuição, leitura e explicação de perguntas sobre os textos para serem respondidas coletivamente.	2 aulas
	- Alongamento e consciência corporal. - Discussão das questões ambientais no filme <i>Avatar</i> por meio de resenha em slides. - Correção da atividade.	2 aulas
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Obtenção de informações por meio do documentário <i>A Última Hora</i> . - Anotações individuais das informações. - Leitura oral das informações anotadas.	2 aulas
	- Análise de exemplares de cartas-manifesto. - Identificação das características típicas da carta (regularidades, agrupamento de dados). - Elaboração da lista-controle sobre carta (organização e registro das conclusões). - Planejamento da produção.	2 aulas

	- Produção da primeira versão da carta em grupos de 4. - Envio para o e-mail da turma.	2 aulas e extraclasse
	- Revisão participativa e produção da versão final com assessoria da pesquisadora. - Formatação	4 aulas
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	- Publicação no blog do projeto. - Envio para a Folha do Meio Ambiente, IBAMA, MMA.	Extraclasse

No primeiro dia, fizemos o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre a Rio+20 por meios de perguntas orais, anotação das respostas no quadro e explicações sobre o evento ocorrido em junho de 2012. Em seguida lemos em slides, ouvimos e discutimos a música *Humanos*, de Gonzaguinha, ressaltando a mensagem sobre a natureza humana, a partir das seguintes perguntas: Quem são mais perigosos? Os humanos ou os animais? Por quê?

Humanos - Gonzaguinha

Nós não somos bichos,
Nós não somos animais, (bis)
Nós não somos feras,
Nós não somos bestas,
Nós não somos animais,
Somos não.
Temos inteligência,
Temos raciocínio,
Temos lucidez,
ou não.
Destroçamos tudo,
Devastamos tudo,
Destruímos tudo
Nós matamos,
Nos matamos,
Nós não somos bichos,
Claro que somos piores.
Somos humanos

Nós não somos bichos,
Nós não somos animais (bis)
Nós não somos feras selvagens
Nós não somos bestas selvagens
Nós não somos animais selvagens
Somos não (bis)
Temos inteligência, somos humanos
Temos raciocínio, somos humanos
Temos lucidez, somos humanos
ou não
Destroçamos tudo, nós destruímos
Devastamos tudo, nós destruímos
Destruímos tudo, claro que nos
destruímos
Nós matamos por nada,
Nos matamos por nada,
Nós não somos bichos,
Claro que somos piores
Somos humanos.
Nós não somos bichos,
Nós não somos animais, (bis)

Logo na audição da música, alguns alunos questionaram quem era “esse” Gonzaguinha e porque a pesquisadora não escolhera outra música mais animada. Um deles expressou que “*essa música é muito ruim, não dá pra escutar, é muito antiga*”. A pesquisadora explicou quem era o cantor e compositor e pediu que eles prestassem mais atenção à letra, que não se preocupassem muito com o “som”, pois sua intenção era discutir a

mensagem transmitida pelo texto. Também explicou que era bom conhecermos estilos musicais diferentes dos que estávamos acostumados. Isso revelou a infeliz escolha da pesquisadora, que considerou apenas seus gostos pessoais e não analisou se a aceitação dos alunos seria boa. Superado esse estresse inicial, todos participaram da discussão com suas opiniões.

Para motivarmos a turma para a leitura de exemplos de textos que manifestavam a opinião dos autores sobre questões ambientais, por meio de slides fizemos a apresentação de Severn Cullis Suzuki, a menina que calou o mundo na Rio-92, autora do discurso a ser lido e fizemos a contextualização da III Conferência Infante-Juvenil, cuja carta divulgou as resoluções dos participantes, além da situação de produção da Carta do Chefe Seattle (ver anexos G, H, I). Ressalte-se que todos esses textos utilizados nas aulas eram disponibilizados no *blog*, o que possibilitava o acesso aos professores e alunos de outras turmas ou aos que faltavam às aulas.

A leitura foi realizada oral e coletivamente com tutoria da pesquisadora, que fazia intervenções didáticas, conforme as sugestões de Bortoni-Ricardo, Castanheira e Machado (2012): fazer previsões sobre o texto, construir pontes, ampliar conhecimentos de mundo, consolidar conhecimentos e síntese da leitura, procedimento esse adotado em todas as leituras realizadas durante a pesquisa. Depois houve a explicação sobre um exercício de análise dos textos para ser realizado em trios ou duplas (apêndice E).

Como nas questões de análise dos textos havia remissão ao filme *Avatar*³⁷ e muitos alunos expressaram não ter identificado a relação da obra com o meio ambiente e alguns não a haviam assistido, resolvemos iniciar a próxima aula com uma exposição de sua resenha em slides, apresentando a mensagem ecológica presente na obra. Antes, porém, fizemos uma atividade corporal para a consciência e o despertar do corpo, que foi bem recebida pelos alunos, não somente pelos que já haviam participado da aula-passeio realizada na EEAE, como se vê na foto abaixo, mas por todos os discentes. Nesse momento houve a explicação de que nós fazemos parte do meio ambiente, somos também natureza e que a natureza está em nós. Só depois fizemos a correção da análise proposta na aula anterior.

Figura 13 – Atividade de consciência corporal em Águas Emendadas

³⁷ Filme dirigido por James Cameron (2009) que apresenta uma forte mensagem ecológica: o homem precisa restabelecer sua conexão com a Terra.



Fonte: Montagem da pesquisadora com fotos de Evando Lopes, da EEAE.

Com vistas à obtenção de informações para a elaboração da carta-manifesto, passamos quatro partes do documentário *A última hora*³⁸: mudanças climáticas, efeito estufa, mudança dos nossos hábitos e ambientalismo. Os alunos foram orientados a anotar o máximo de informações que conseguissem, que foram lidas oralmente e comentadas pela turma posteriormente. Essa etapa da SD valorizou muito os conhecimentos socioambientais, pois o objetivo era fornecer aos alunos conhecimentos que poderiam ser utilizados na elaboração da carta-manifesto. Também aqui visualizamos com muita clareza o aspecto interdisciplinar desse trabalho, uma vez que as informações apresentadas no documentário eram de áreas bem diversas como: Biologia, Geografia, História, Cosmologia, Economia, Ecologia, entre outras.

Nas duas aulas seguintes analisamos dois exemplos de cartas-manifesto (anexo J), com uma leitura compreensiva, após o que fizemos a identificação das características típicas das cartas, suas regularidades, agrupando os dados para a elaboração da lista-controle, conforme pode se vê na página seguinte. Para isso, a pesquisadora anotava no quadro as informações localizadas nos textos pelos alunos. É importante destacar que todas as leituras eram compartilhadas e aconteciam sempre com a mediação da pesquisadora, que orientava os

³⁸Documentário idealizado e dirigido por Leonardo Di Caprio (2007) que mostra a crise ambiental e a necessidade da busca de soluções.

alunos para sublinharem partes relevantes dos textos lidos ou fazerem anotações sobre questões importantes abordadas pelos autores ou sobre a organização textual.

Lista-controle 3 – Carta-manifesto

CARTA-MANIFESTO		
Características	Elementos	Exemplos
Manifesta o pensamento de uma pessoa ou grupo acerca de um assunto de interesse geral. O objetivo é expor à sociedade a existência de um problema ou alertá-la sobre ele.	Título - sintetiza o pensamento que é apresentado.	<i>Carta-Manifesto contra o AcordoMec-Brasil e Instituto Cervantes</i>
	Local e data	<i>Rio Grande do Sul, 14 de setembro de 2009.</i>
	Introdução - identificação dos autores e informação dos objetivos.	<i>Nós, professores de Espanhol do Rio Grande do Sul, abaixo relacionados, em apoio aos colegas das Associações de Professores de Espanhol dos demais estados brasileiros, manifestamos nossa preocupação com relação às intenções do acordo MEC/Instituto Cervantes</i>
	Desenvolvimento – exposição dos pontos da discussão e do posicionamento claro dos autores, baseados em informações e argumentos convincentes que os justifiquem. Utilização de elementos coesivos, articuladores textuais.	<i>Do nosso ponto de vista... Em primeiro lugar... Os principais aspectos... Lembremos, ainda... Sendo assim... Em segundo lugar...</i>
	Conclusão – retomada dos objetivos, reafirmação do ponto de vista, solicitação aos leitores.	<i>Diante de todo o exposto, temos a firme convicção de que...</i>
	Assinatura dos manifestantes	<i>Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul</i>

Na próxima etapa, após a leitura da lista-controle de carta-manifesto, os alunos fizeram o planejamento da produção, considerando as informações obtidas em todas as leituras realizadas durante as aulas anteriores, sobretudo as colhidas no documentário assistido. Em seguida iniciaram a produção em grupos de quatro ou cinco pessoas, que foi concluída fora da sala de aula, por não termos tempo hábil para fazer isso em classe.

Dessa vez, a revisão participativa monitorada e a produção da versão final foram realizadas no próprio *notebook* da pesquisadora. Como os grupos já haviam enviado para o *e-mail* da turma as produções iniciais, ela reuniu-se com cada grupo e orientou o trabalho de reformulação, dessa maneira, ao final, a versão para publicação no *blog* já estava pronta. Isso

ocorreu nas duas turmas. Vejamos abaixo um episódio dessa atividade, que consideramos muito produtiva. Utilizamos P para pesquisadora e A para aluno.

- (1) P- Então, a gente vai ver a organização das ideias, primeiro a gente vai ler o título, aí a gente vai analisar assim: o que a gente quis dizer com esse título? Porque o que vem dentro do corpo do texto tem que ter relação com o título, então: Carta-Manifesto em apoio do Meio Ambiente e contra atitudes do governo e da população. Vamos ver esse título, será que desse jeitinho ele está bem claro? Ou tem alguma palavrinha aí que poderia mudar? (Sala em silêncio.)
- (2) P- É apoio **do** meio ambiente? Ou **ao** meio ambiente e contra as atitudes do governo e da população?
- (3) A- É **ao**?...
- (4) P- É Carta Manifesto em apoio **do** meio ambiente ou **ao** meio ambiente?
- (5) A- **Ao** meio ambiente!
- (6) P- É isso que eu quero saber, entendeu? Isso que a gente tem que melhorar. Isso que a gente vai fazer agora é arrumar pra poder ficar mais claro. Então... assim, se nessa carta-manifesto vocês vão se manifestar apoiando o meio ambiente, contra atitudes do governo e da população. Agora a gente tem que saber: a gente **apoia** o meio ambiente?
- (7) A- Sim!
- (8) P- Será que é um **apoio** mesmo? Ou é **defesa**?....
- (9) A- Não, a gente não apoia, a gente pode defender, agora apoiar mesmo a gente não apoia.
- (10) P- Será que **apoiar** é a palavra mais adequada? Ou a gente **defende** o meio ambiente?
- (11) A- A gente tenta ajudar, mas apoiar, defender mesmo o meio ambiente não.
- (12) P- A palavra que eu estou questionando é essa aí, ó: apoio. Será que a gente apoia o meio ambiente? A gente defende o meio ambiente? O que é que é?
- (13) A- Carta-Manifesto em defesa ao meio ambiente e contra atitudes do governo e da população fica melhor!
- (14) P- Ah, então a gente vai ter que mudar, né? Ao invés de Carta Manifesto em apoio do Meio Ambiente, vamos colocar Carta-Manifesto em defesa ao meio ambiente. Pra adequar, então aqui continua em defesa **ao** meio ambiente? Como é que vai ficar?
- (15) A- Em defesa...
- (16) P- Aí vai ser **ao** meio ambiente?
- (17) A- Não, vai ser **do** meio ambiente!
- (18) P- Ah, tá vendo como que é a adequação das palavras? Mudou uma, tem que mudar outra, vamos ler agora: Carta-Manifesto em defesa do meio ambiente e contra atitudes do governo e da população.
- (19) A- Ficou bem melhor!
- (20) P- Ah, tá vendo, tá vendo como melhorou? Se a gente põe isso aí no blog, o pessoal que vai ler vai perguntar: Quem escreveu isso? Aí já vão lá, olham os nomes, entendeu? Por isso que tem que sempre revisar!
- (21) (após a conclusão da refacção)

(22) Agora eu quero que uma pessoa leia bem bonito, pra gente observar se tá tudo organizadinho, porque devemos pensar assim: Qual o impacto isso vai dar no leitor?

Ao analisarmos o resultado desta e das demais refações realizadas a partir do debate com os alunos, evidenciou-se o papel do professor como condutor de perguntas que norteiam o raciocínio. O resultado final nem sempre é o melhor, mas o importante é considerar a construção negociada do grupo, que tem marcas de jovens de uma 3ª série do EM. O texto foi reelaborado, mas não perdeu a alma de quem o fez. Isso é muito importante para a afirmação da autoria, pois eles se enxergam no texto. A pesquisadora promoveu o debate, auxiliou na organização das ideias, das palavras, proporcionando um encontro dos estudantes com a Língua Portuguesa em uso, levando ao entendimento de que a reescrita não é um castigo, mas uma oportunidade de reorganização textual que proporciona um canal de diálogo mais eficiente entre autor e receptor.

Acreditamos que esse tipo de abordagem do gênero textual, conforme Bazerman (2006, p. 9), “pode apoiar o crescimento dos estudantes como escritores efetivos, realizando coisas no mundo através da escrita.” Da mesma forma, o autor ressalta que se reconhecermos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das “formas tipificadas” que chamamos de gêneros textuais, eles entenderão o poder da escrita e serão motivados a fazer um trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. Isso é possível principalmente porque a escrita “ocorre *off-line*” e podemos melhorar o que estamos fazendo, antes de torná-la pública. Assim é que “Através da escrita, fazemos nosso marco no mundo, um marco potencialmente pensado, feito com habilidade e desenvolvido maduramente” (p.12). Nesse sentido, ele reforça:

Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo; fazemos um pedido numa carta comercial; expressamos nosso ponto de vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses. Cada vez que estudantes escrevem um ensaio, que expressa suas aprendizagens e seus novos pensamentos, eles são também agentes individuais (...) mesmo se estiverem somente mostrando seus conhecimentos e habilidades para alcançar uma nota alta, estarão servindo seus próprios interesses para conseguir um grau acadêmico (BAZERMAN, 2006, p. 12)

Confere-se, a seguir, a primeira e a segunda produção, após o trabalho que foi descrito acima.

Primeira versão:

“Carta manifesto em apoio do meio ambiente e contra atitudes do governo e da população

Nos alunos do terceiro ano “A” do Centro Educacional 08 do Gama abaixo relacionados colocamos aqui as nossas preocupações e sugestões ao meio ambiente.

Pensar em meio ambiente, atualmente, é uma questão de preocupação. O sistema governamental é um dos principais pontos a serem discutidos e analisados de forma que haja solução para essa questão.

Os desastres ecológicos são cada vez mais frequentes em meio a tanto vacilo da população. Nesse contexto, o crescimento populacional é cada vez maior, a distorção entre meio ambiente e dinheiro também. Enchentes, queimadas, tornados, vulcões esses são acima de tudo problemas a serem vistos e discutidos pelos governos e pela população mundial.

Os problemas hoje enfrentados, são maiores em comparação ao soluções apresentadas, que de nenhuma forma ajudam e proporcionam um bem estar ao meio ambiente. A mídia a cada dia mostra-nos reuniões, planejamentos e discussões que governos e representantes mundiais realizam. Essas reuniões deixam-nos uma interrogação: Por que ainda estamos a ver tudo isso? O sistema tecnológico, o desenvolvimento do rádio, da TV, da internet, é cada vez maior e para tudo isso há capital, há soluções. E para o meio ambiente?

Devemos agir, diante desses problemas de forma coletiva, governo e população, população e governo.

Não dá para viver em meio a tudo isso, as geleiras derretem a cada dia, daqui a uma década no Polo Norte não haverá mais gelos, o aquecimento global é algo preocupante e nem todos estão interessados nisso

A questão é: o que é preciso para a humanidade mudar sua mentalidade? Devemos ter consciência, deixar o consumismo de lado e acima de tudo entendermos que devemos ter tempo para nós mesmo, para a natureza.

Uma mobilização muito ampla, governamental, humanitária e comunitário deve ser feito, todos juntos em prol de salvar o mundo.

Generosidade, bondade, amor e ação, tudo isso pode salvar o mundo, só depende de nós mesmos. (Alunos: G, Gl, L, T, V)

Segunda versão publicada no *blog*:

Carta-manifesto em defesa do meio ambiente e contra atitudes do governo e da população

Nós alunos do terceiro ano “A”, do Centro Educacional 08 do Gama, abaixo-assinados, colocamos aqui as nossas preocupações em relação ao meio ambiente.

Pensar em meio ambiente, atualmente, é uma questão de preocupação. O sistema governamental é um dos principais pontos a serem discutidos e analisados, de forma que haja solução para essa questão.

Os desastres ecológicos são cada vez mais frequentes em meio a tanto vacilo da população. Nesse contexto, o crescimento populacional é cada vez

maior, a distorção entre meio ambiente e dinheiro também. Enchentes, queimadas, tornados, vulcões: esses são acima de tudo problemas a serem vistos e discutidos pelos governos e pela população mundial. As geleiras derretem a cada dia, daqui a uma década no Pólo Norte talvez não haverá mais gelo. O aquecimento global também é algo preocupante, porém nem todos estão interessados nisso.

Os problemas hoje enfrentados são maiores em comparação às soluções apresentadas, que de nenhuma forma ajudam e proporcionam um bem estar ao meio ambiente. A mídia a cada dia mostra-nos reuniões, planejamentos e discussões que governos e representantes mundiais realizam. Essas reuniões deixam-nos uma interrogação: Por que ainda estamos a ver tudo isso? O sistema tecnológico, o desenvolvimento do rádio, da TV, da internet é cada vez maior e para tudo isso há capital, há soluções. E para o meio ambiente?

Devemos agir diante desses problemas de forma coletiva, governo e população, população e governo. A questão é: o que é preciso para a humanidade mudar sua mentalidade? Devemos ter consciência, deixar o consumismo de lado e acima de tudo entender que devemos ter tempo para nós mesmos, para a natureza, pois não dá para vivermos de forma irresponsável.

Uma mobilização muito ampla, governamental, humanitária e comunitária deve ser feita, todos juntos em prol de salvar o mundo. Generosidade, bondade, amor e ação: tudo isso pode salvar o mundo, só depende de nós mesmos. (Alunos: G, Gl, L, T, V)

Depois das cartas concluídas, foram publicadas no *blog* do projeto e, no início de 2013, enviadas para o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA), para a ministra do MMA, Senhora Izabella Teixeira, e para o editor da *Folha do Meio Ambiente*, Senhor Silvestre Gorgulho. O referido Departamento nos enviou um *e-mail* (Anexo L) relatando o recebimento dos trabalhos e a Folha publicou as cartas da turma B em sua edição de março de 2013, cuja versão *on-line* está disponível em <http://www.folhadomeio.com.br/publix/fma/servicos/expediente.html>. Isso concretizou plenamente a circulação dessas produções dos alunos, confirmando a posição de Bazerman (2006, p. 13), segundo a qual “a escrita nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor”, afirmando mais uma vez a agência que pode acontecer na escrita escolar.

Como a turma A realizou a SD3 bem depois, pudemos avaliar o encaminhamento desta na turma B e, ao desenvolvê-la novamente, reorientamos a discussão e a análise dos exemplos de carta-manifesto: *Carta-manifesto contra o acordo MEC-Brasil e Instituto Cervantes*; *Carta-manifesto contra as ações do governo na Cracolândia*. Assim, ao realizarmos a leitura mediada, buscamos fazer com que os alunos compreendessem bem o texto, parágrafo por parágrafo, identificando vocábulos desconhecidos, analisando a

organização e a construção textual, desde a identificação dos autores, as informações sobre os objetivos da carta, a forma de desenvolver ou expor os pontos da discussão com o uso dos articuladores textuais, até a forma como foi escrita a conclusão. Isso se deu em função das dificuldades reveladas pelos alunos da turma B durante o desenvolvimento da SD. Depois de fazermos isso, lemos a síntese do estudo na lista-controle de carta-manifesto.

Como a SD3 foi para a análise e a produção de carta-manifesto, gênero textual não muito comum na escola, percebemos que os alunos tiveram um pouco de dificuldade em relação aos aspectos acima relacionados.

5.4 Sequência didática 4 – Resumo e resenha

Nesta SD, houve uma participação entusiasmada dos alunos na discussão do documentário *Lixo Extraordinário*³⁹ e a aprendizagem de muitos aspectos desconhecidos em relação à questão ambiental do lixo em nossa sociedade.

A interdisciplinaridade esteve presente principalmente na relação lixo-arte-pessoa, já que a obra discute a situação dos catadores de lixo em um aterro sanitário do Rio de Janeiro e o lixo transformado em arte-denúncia por Vik Muniz e os retratados. Foi dada menos ênfase na elaboração do resumo e mais valorização da resenha, pois os alunos revelaram já estarem “enjoados” de fazer resumo e não sabiam o que era resenha. A pesquisadora explicou, então, que a elaboração do resumo seria uma ajuda para a produção da resenha.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - RESUMO e RESENHA		
OBJETIVOS: Discutir o documentário Lixo Extraordinário . Analisar a relação entre consumo, produção de lixo e descarte. Analisar e produzir resumo e resenha.		
RECURSOS: filme em DVD, textos, exercícios, projetor multimídia, <i>notebook</i> .		
ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO

³⁹ Documentário dirigido por Lucy Walker, Paris Filmes, 2009. Mostra um projeto do artista plástico Vik Muniz no aterro sanitário de Gramacho, no Rio de Janeiro, contando a experiência do artista ao fazer arte com lixo e transformar a vida de um grupo de catadores.

LEITURA E SENSIBILIZAÇÃO	- Explicações sobre o artista e idealizador do documentário <i>Lixo Extraordinário</i> . - Documentário <i>Lixo Extraordinário</i> . - Discussão de pontos relevantes do filme.	3 aulas
	- Leitura da poesia <i>O Bicho</i> , de Manuel Bandeira. - Questões sobre o filme para serem respondidas em dupla.	2 aulas
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Levantamento das características típicas do resumo (regularidades, agrupamento de dados). - Produção de resumo do filme em duplas ou trios.	2 aulas
	- Leitura oral dos resumos. - Leitura e análise de exemplares de resenhas. - Comparação de resumo com resenha. - Identificação das características típicas da resenha (regularidades, agrupamento de dados). - Análise de lista-controle sobre resenha.	2 aulas
	- Planejamento da produção de resenha em grupos. - Produção da primeira versão. - Envio para o e-mail da turma.	2 aulas e extraclasse
	- Revisão participativa em grupo. - Produção da segunda versão. - Digitação, formatação e envio para o e-mail da turma.	Extraclasse
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	- Publicação no <i>blog</i> do projeto.	Extraclasse

A SD4, na turma B, a primeira que a realizou em 11 aulas presenciais e mais o tempo extraclasse, teve como atividade de leitura e sensibilização para a produção de resumo e resenha a análise do documentário *Lixo Extraordinário*, que consideramos muito estimulador para discutir a temática do lixo. Inicialmente explicamos sobre o artista e idealizador do documentário, o brasileiro Vik Muniz e fizemos um levantamento das previsões do conteúdo do filme, a partir de seu título e da análise da palavra “extraordinário”, partindo de sua decomposição (extra+ordinário). Antes que os alunos o assistissem, entregamo-lhes um roteiro (como se vê abaixo) para orientar a observação e a discussão de pontos relevantes, que seria realizada após esse primeiro momento.

Quadro 19 - Roteiro para análise de documentário

Roteiro para análise do documentário *Lixo Extraordinário*, direção de Lucy Walker, com Vik Muniz, Paris Filmes, 2009.

1. Observe bem o título, as cenas, as personagens, as falas/frases para responder aos seguintes questionamentos:
 - 1.1. Que significado você daria ao título?
 - 1.2. Que lições podemos aprender com os personagens Vik Muniz, Tião, Zumbi, Suelem, Isis, Valter, Magna, Irmã?
 - 1.3. Que outros personagens chamaram a sua atenção?
 - 1.4. De quais deles você mais gostou? Por quê?
 - 1.5. Que falas ou cenas chamaram mais a sua atenção? Por quê?
 - 1.6. A partir do documentário, como podemos analisar a relação entre o consumo, a produção do lixo e o descarte? Podemos mudar nossas práticas para modificar essa realidade? Como?

Após a projeção do documentário, fizemos um debate sobre as impressões que os alunos tiveram ao assisti-lo. Ressalte-se que, apesar do roteiro de análise, que seria muito útil na elaboração do resumo, a maior valorização foi dos comentários pessoais dos alunos, da professora e da pesquisadora. Todos falaram, evidenciando como ficaram impactados com a realidade retratada e antes desconhecida. Lembramos que a professora participava de todas as atividades realizadas, opinava ativamente nas discussões e participava das leituras coletivas, emitindo, muitas vezes, o quanto estava aprendendo sobre a questão ambiental, sobre aspectos que nunca pensara antes. No segundo momento da SD, iniciamos a aula com a leitura do poema abaixo e os alunos responderam ao roteiro entregue na aula anterior, em duplas. Nesse momento, relacionamos o poema ao documentário e discutimos a atualidade do texto de Manuel Bandeira.

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
(Manuel Bandeira)

A partir da correção das questões sobre o documentário, os alunos foram orientados a utilizar as informações de que dispunham para elaborar um resumo, explicando-se que esse texto seria depois utilizado na produção da resenha. Antes, porém, listamos no quadro as características típicas desse gênero textual, segundo o entendimento da turma, pois consideramos, por suas respostas, que esse era um gênero textual com o qual eles tinham intimidade, como já dissemos. Mas, por garantia, após isso, entregamo-lhes o quadro abaixo, com a síntese das características que deveriam seguir ao elaborar os seus, em duplas ou trios.

Lista-controle 4 – Resumo

CARACTERÍSTICAS DO RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> - É a apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto. <li style="padding-left: 20px;">- Logo no início, informa ao leitor a assunto do resumo. <li style="padding-left: 20px;">- Apresenta os pontos principais do material resumido. - Contribui para a elaboração de outros textos, como as resenhas. <ul style="list-style-type: none"> - Não apresenta o ponto de vista do redator. - Favorece a retenção de informações básicas. - Tem linguagem clara e objetiva.

A aula seguinte foi iniciada com a leitura oral dos resumos, sendo essa a forma de circulação, pois não foram publicados no *blog*. Nessa etapa, fizemos um exercício (apêndice F) de leitura e análise de exemplares de resenhas, comparando-as com o resumo e identificando suas características típicas. Essa atividade foi concluída com a explicação da lista-controle abaixo.

Lista-controle 5 – Resenha

CARACTERÍSTICAS DA RESENHA	ELEMENTOS DA RESENHA
<ul style="list-style-type: none"> - É semelhante ao resumo, porém permite comentários e críticas do redator. - Contribui para o desenvolvimento da mentalidade crítica, científica, analítica. - Pode se referir a livros, peças teatrais, filmes, quadros, músicas etc. - Pode ser descritiva ou crítica. 	Referência bibliográfica.
	Informações sobre o autor.
	Descrição e resumo da obra resenhada. De que se trata?
	Crítica, apreciação e indicações do resenhista. Qual a contribuição da obra? É recomendável? Para quem?

Após essa etapa, fizemos o planejamento e a produção da primeira versão da resenha em grupos, sendo depois enviada para o *e-mail* da turma, com vistas à correção da pesquisadora, que a devolveu para a revisão final. A refacção foi realizada em períodos extraclasse e enviada para a formatação final, para a publicação no *blog*.

A análise dessa SD e das anteriores mostra-nos a preocupação em municiar os alunos com muitas informações sobre os temas a respeito dos quais deveriam escrever, além da valorização dos aspectos estruturais típicos dos gêneros textuais em estudo. Isso se deve ao fato que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e *conteúdos*.”, como diz Marcuschi (2008, p. 159). Os conteúdos estão relacionados ao revelado por pesquisa de Alves (2005, p. 76), em que constatou que “o trabalho de produção de textos na escola ainda não está de acordo com o que seria necessário fazer, a fim de que o aluno tenha informações bastantes e o tempo necessário para digeri-las em seus trabalhos”.

Avaliamos também que conseguimos, em certa medida, obter dos estudantes respostas inteligentes, que começaram com uma “compreensão prévia” do que os textos propunham, buscando-se saber as alegações que o autor estava fazendo, se ele estava questionando crenças estabelecidas ou adicionado algum detalhe a ideias já conhecidas, conforme a proposta de Bazerman (2006, p. 39 a 43) para o que se deve valorizar ao ensinar a escrita. Buscamos uma “reação à leitura”, propiciando aos alunos a oportunidade de emitir suas próprias opiniões a partir do material visto, possibilitando a aplicação dos novos conhecimentos nas próximas leituras e produções. No caso específico da resenha, foi necessária uma “avaliação da leitura”, com a análise acurada do documentário e o desenvolvimento de “visões informadas” para os possíveis leitores. Isso pode ser observado nos excertos abaixo.

“Lixo Extraordinário, documentário produzido por Lucy Walker sobre a questão ambiental, inicia-se com imagens de impacto, mostrando ações humanas e suas consequências para o planeta e para a própria humanidade.” (D, E, J)

“Lixo Extraordinário é uma obra fascinante, pois nos permite ter ideias diferentes do que imaginamos do dia a dia dos catadores. O documentário nos faz refletir sobre nossas atitudes.” (AC, K, LL, R)

“Ao longo do documentário é despertada em nós a consciência da falta de responsabilidade que temos em nossa vida para com o lixo. Há uma cena que retrata este ponto de vista, quando uma das personagens diz que a cada latinha de refrigerante ou pacote de biscoito consumido e jogado no lixo não pensamos sobre o seu destino.” (A, G, M)

Como a pesquisadora havia combinado com a professora que ela iria desenvolver alguma das SD, para experimentar o trabalho com a temática ambiental, ela escolheu a SD4 para aplicar na turma A. O tema do documentário havia lhe tocado muito e, por isso, desejava discuti-lo com os alunos e sentir a reação deles.

Na primeira parte da SD, quando o filme foi projetado para a turma, os alunos ficaram muito atentos, não quiseram sequer sair para o intervalo. A participação deles no debate, a partir das perguntas da professora, foi muito acalorada e disseram ter adorado a aula. Na segunda parte, que foi iniciada pela discussão da poesia “O bicho”, de Manuel Bandeira, houve também uma boa participação dos alunos, que quiseram ler oralmente, de forma compartilhada, os textos dos exercícios de análise de resumo e resenha, quando a professora sugeriu que a leitura fosse feita silenciosamente.

Nessa atividade, ela fez a correção dos exercícios oralmente e depois pediu que os alunos se organizassem em grupos de quatro pessoas para produzirem a resenha do documentário, que seria entregue numa folha à parte, para a correção pela pesquisadora. Depois que os grupos foram formados, ela passou em cada um deles esclarecendo as dúvidas sobre a elaboração do texto e, ao final, estabeleceu a data em que deveriam entregá-lo.

A professora demonstrou muito entusiasmo ao desenvolver todas as etapas da SD. No entanto, a turma não correspondeu à altura na hora da produção da resenha, que seria corrigida pela pesquisadora e publicada no *blog*. Enquanto 31 alunos participaram da produção da resenha na turma B, apenas 14 alunos fizeram a primeira versão da resenha na turma A, sendo que destes, apenas cinco realizaram a refacção após a correção. Seria por que já estavam cansados de “tanta” escrita e reescrita? Estariam já cansados do ano letivo, pois estávamos em outubro? Estariam mais preocupados com a proximidade das provas de vestibulares e ENEM? Ou seria porque a resenha é um gênero textual tipicamente escolar e, por isso, não despertou o interesse dos alunos? A partir desses questionamentos, analisamos que, na SD4, os aspectos ambientais e sociais abordados no documentário foram mais bem recebidos pelos alunos na turma A do que os aspectos do gênero textual.

5.5 Sequência didática 5 – Boletim informativo

A SD5 foi planejada para atender a duas situações. A primeira foi em relação à necessidade de realizar uma atividade diferente do relatório para a turma A, pois esta já o havia produzido quando da realização da aula-passeio à Estação Ecológica de Águas

Emendadas (EEAE). Como a turma B não foi à Estação, seu relatório foi sobre o Parque Nacional de Brasília, conforme o relatado na SD3, local também visitado pela turma A. A segunda situação surgiu quando percebemos na escola um comentário geral das aulas-passeio pelas turmas que não participavam do projeto: todos desejavam fazer saídas da escola também. A direção apontou a possibilidade de levar todas as turmas para um passeio, ao que nos dispusemos prontamente a ajudar na organização. Assim, com essa possibilidade, propusemos à turma A a elaboração de um boletim informativo sobre o Parque, para ser distribuído a todos os alunos da escola, a fim de que obtivessem informações sobre o local que poderiam visitar posteriormente. Por isso, avaliamos que nesta SD houve igual valorização tanto dos aspectos ambientais, quanto dos aspectos textuais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - BOLETIM INFORMATIVO		
OBJETIVOS: Conhecer o Parque Nacional de Brasília. Vivenciar momentos de apreciação da natureza. Obter informações sobre os ecossistemas da reserva visitada. Analisar boletins informativos. Produzir e divulgar boletim informativo sobre o Parque Nacional de Brasília.		
RECURSOS: Textos, ônibus, gráfica.		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
SENSIBILIZAÇÃO	- Aula-passeio no Parque Nacional de Brasília.	7h30min às 16h.
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Análise de exemplares de informativos para levantamento das características típicas (regularidades, agrupamento de dados). - Elaboração de lista-controle sobre boletim informativo. - Distribuição das tarefas de cada grupo. - Planejamento da produção.	2 aulas
	- Levantamento de informações pelos grupos e pela pesquisadora.	Extraclasse
	- Produção da primeira versão. - Envio para o e-mail da turma.	2 aulas e extraclasse
	- Revisão e formatação pelas equipes responsáveis e pela pesquisadora.	Extraclasse.
CIRCULAÇÃO/DIVULGAÇÃO	- Publicação no blog do projeto. - Impressão e distribuição na escola.	Extraclasse.

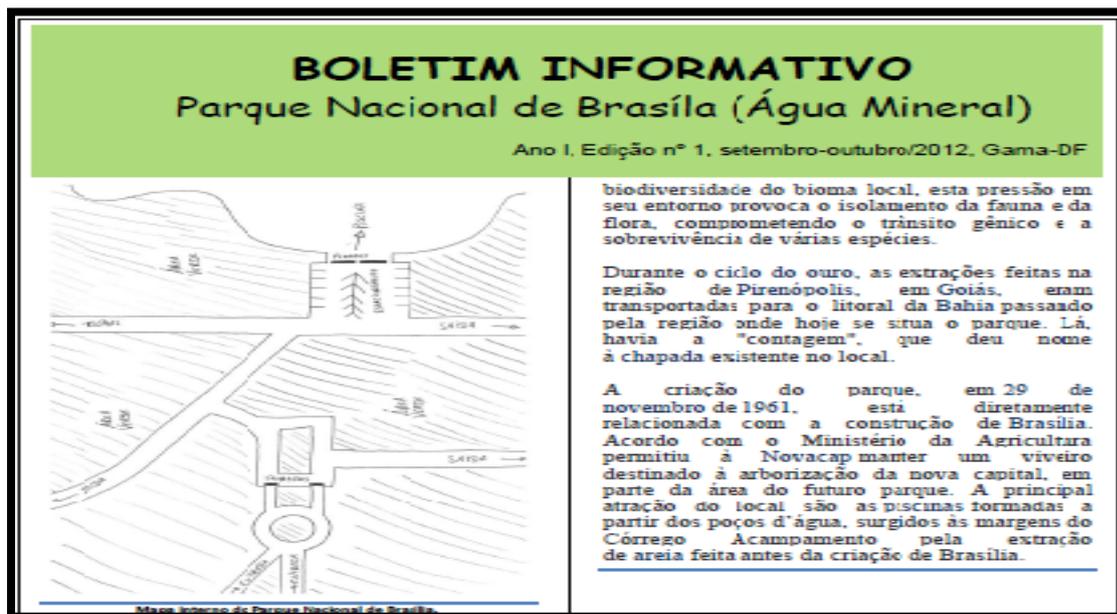
Ao iniciar as atividades, apresentamos aos alunos vários exemplares de boletins informativos para serem lidos e analisados: *Boletim Informativo da Coordenação Regional de Ensino do Gama*; *BRB Sustentável*; *Águas Emendadas: o paraíso do cerrado* e *Quadro*

Negro: Informativo do Sindicato dos Professores do DF. O material foi distribuído para a turma que estava dividida em grupos.

A pesquisadora iniciou o trabalho questionando qual a função de um boletim informativo e quais suas formas possíveis, enquanto anotava no quadro as respostas dos alunos e que depois foram cotejadas com os boletins em análise. A lista ficou assim: título, ano, número, mês, textos diversos, informações, ilustrações, fotos, expediente. Após essa etapa, a turma definiu o título do boletim (Boletim Informativo: Parque Nacional de Brasília – Água Mineral) e o seu conteúdo: história e descrição, fauna, flora, mapa, informações aos visitantes, fotos, expediente. Em seguida, se decidiu as equipes de trabalho, que seriam coordenadas pela pesquisadora: pesquisadores e redatores dos conteúdos das seções, ilustradores, diagramadores e revisores.

Além do tempo da aula-passeio, que foi das 7h 30 às 16h, gastamos quatro aulas presenciais e muitas horas extraclasse. Após muitas revisões e negociações, o boletim ficou pronto, como se vê abaixo, e foi publicado no *blog*, onde pode ser visualizado na íntegra. Também conseguimos uma impressão de 1000 exemplares, patrocinada pelo Sindicato dos Professores do DF (SINPRO) que foram distribuídos na escola, nos dois turnos. Assim, conseguimos, com sucesso, a meta de favorecer a agência dos alunos, promover a circulação do texto e, ao mesmo tempo, atender a uma situação real de produção e colaborar para a formação da consciência ambiental.

Figura 14 – Boletim informativo



Fonte: Produção dos alunos.

A grande dificuldade foi fazer os grupos cumprirem os prazos estabelecidos em sala, fato que fez com que mudássemos as datas das entregas do material, a finalização do boletim, o envio à gráfica, a impressão e a distribuição, algo que conseguimos somente no mês de novembro. Isso aconteceu principalmente porque a maior parte das tarefas foi realizada fora da sala de aula e os alunos alegaram problemas para se reunirem, pois alguns trabalhavam, outros faziam estágio, cursinhos, o que reforçou a necessidade de se produzir os trabalhos escritos na própria aula.

5.6 Sequência didática 6 – Redação para concurso

Durante o desenvolvimento da pesquisa, no mês de setembro, o SINPRO lançou um concurso de redação⁴⁰ com o lema “Quem ama cuida: cultive essa ideia”, propondo uma discussão sobre a questão ambiental. Como estávamos trabalhando com essa temática, achamos bastante oportuno apresentar a proposta aos alunos das duas turmas, esclarecendo que deveríamos fazer isso no contraturno, devido aos prazos que deveríamos cumprir. Para nossa decepção, somente dois deles aderiram. Mesmo assim resolvemos levar o trabalho adiante. Considerando que não era possível fazer isso no horário das aulas, combinamos fazer a orientação e a produção no contraturno, em três encontros distribuídos em seis horas-aula, mais o tempo extraclasse.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6 – CONCURSO DE REDAÇÃO		
OBJETIVO: Participar do Concurso de Redação promovido pelo Sindicato dos Professores do DF (SINPRO).		
RECURSOS: Textos de jornal e revista.		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
LEITURA E SENSIBILIZAÇÃO	-Apresentação da proposta para o concurso de redação do SINPRO. -Análise do regulamento do concurso.	1 aula e extraclasse
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Leitura de artigos da <i>Revista do Brasil</i> para levantar informações sobre o tema da redação. - Identificação das ideias relevantes e discussão. - Leitura de artigo do <i>Correio Braziliense</i> . - Discussão dos pontos principais de cada	4 aulas e extraclasse

⁴⁰ Utilizamos a denominação “redação” como gênero textual para nos referir aos textos produzidos para fins avaliativos, conforme explicação de Freitas (2007), que, como sabemos, inserem-se em vários concursos e processos seletivos que avaliam a capacidade de elaboração verbal escrita de um candidato.

	parágrafo. - Análise da estrutura do artigo, das estratégias utilizadas pelo autor para construir sua escrita. - Planejamento da produção coletivamente. - Produção da primeira versão.	
	- Preenchimento da ficha de inscrição. - Revisão participativa com a professora. - Produção da segunda versão.	2 aulas e extraclasse
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	-Entrega da versão final para o SINPRO.	Extraclasse

Nossa primeira tarefa foi ler o regulamento do III Concurso de Redação do SINPRO-DF (conferir no anexo M), a fim de que entendêssemos bem todas as exigências e depois selecionamos material de leitura, com vistas à capitalização de informações sobre a temática: *Revista do Brasil*⁴¹, nº 73, julho de 2012, cujo tema central foi “Sustentável é erradicar a pobreza e a fome, promover o trabalho decente e a igualdade de oportunidades e respeitar os limites da natureza”. Para ajudar na estruturação do texto, analisamos um artigo de Frei Betto, publicado no *Correio Braziliense*, em 09 de março de 2012, cujo título foi “Dia das mulheres. Que mulheres?” (anexo N). Nesse dia, os dois alunos foram incumbidos de lerem o material em casa, para ser discutido no próximo encontro. Antes, porém, lemos e discutimos o primeiro texto: “O futuro é verde”, de João Peres e Virgínia Toledo (páginas 12 a 15), da revista, sublinhando as ideias mais importantes de cada parágrafo.

No segundo encontro, com duração de duas aulas, os alunos e a pesquisadora expuseram as informações relevantes anotadas das seguintes matérias⁴²: “Soluções simples para problemas complexos”, de João Peres e Virgínia Toledo (páginas 16 a 19); entrevista com Ladislau Dowbor, intitulada “Um mundo de possibilidades”, de João Peres e Paulo Donizetti de Souza (páginas 20 a 23); “Mudança de hábito”, de João Correia Filho (páginas 38 a 39). Após essa sessão de discussão, lemos e fizemos uma análise detalhada do artigo escrito por Frei Betto, identificando o assunto, a forma como o autor organizou seu texto e sua estratégia argumentativa: introdução com conceitos, problematização com perguntas, informações, dados, intertextualidade, exemplos, críticas, citações, propostas. O excerto abaixo exemplifica essa ação pedagógica, que julgamos ser de difícil consecução com um número maior de alunos.

⁴¹Versão online disponível em www.redebrasil.com.br.

⁴²As matérias podem ser conferidas em www.redebrasil.com.br.

(1) P- Muito bem. Então agora nós vamos ver como é que a gente põe isso no papel. Esse é um artigo de opinião do Frei Betto, não sei se vocês já ouviram falar dele.

(2) A- Não.

(3) P- Então eu vou explicar pra vocês. O Frei Betto é um teólogo da Igreja Católica, ele não é padre, é teólogo, uma pessoa que reflete e estuda sobre religião. Muito respeitado no Brasil e no exterior e além de ser Frei, ele é escritor, ele escreve muitos livros pra todas as idades, escreve contos, poesias, crônicas e esse texto aqui que ele escreveu no dia 9 de março. Publicou onde?

(4) A- No *Correio Braziliense*.

(5) P- No *Correio Braziliense*. E o nome desse texto é "*Dia da mulher: Que mulheres?*". Aí ele vai questionar "Que mulheres?". Nós vamos ler esse texto pra ver o que ele escreveu sobre as mulheres, como que ele organizou o seu texto, que argumentos ele usou pra poder ficar um artigo de opinião. E é isso que vocês vão tentar fazer. Ele aqui tem uma ideia pra vender, vocês vão ter uma ideia pra vender. Porque vocês vão ter que convencer a banca lá que vai ler as redações. A banca vai ler a de vocês e vai falar "Epa! Esse aqui me convenceu. Esse foi bom. Esse aqui tá dentro do tema". Então a gente tem que ter argumentos. Então pra isso nós vamos ler e analisar esse material pra vocês terem um exemplo de como escrever, tá bom?

(6) A- Tá, mas esse aqui né? (o aluno aponta para a proposta de redação do SINPRO)

(7) P- Sim, só que o tema de vocês vai ser aquele. Esse é só uma forma de organizar o texto. "*Dia da mulher: Que mulheres?*". Então vamos lá. (A pesquisadora lê o primeiro parágrafo do texto do anexo O) Então ele vai falar sobre o dia das mulheres, mas ele começou como?

(8) A- Falando de outro assunto, uma outra proposta diferente.

(9) P- Como é que ele escolheu começar o texto? Como é que ele introduziu o texto?

(10) A- Ele começou o texto criticando porque comemorar o dia da mulher.

(11) P- Ele começa ó, presta atenção: *Antes de celebrar o dia da mulher temos que comemorá-lo*. Aí já começou o questionamento. Por quê? Quando a gente pensa em celebrar e comemorar a gente pensa que é o mesmo significado. E aí o que ele diz?

(12) A- Ele mostra que os significados são diferentes.

(13) P- Tá. Aí ele tá dizendo que é mais importante celebrar ou comemorar?

(14) A- Comemorar, porque comemorar é fazer memória, atualizar lembranças.

(15) P- Isso. Então, olha só, nesse primeiro parágrafo que é só introdução...

(16) A- Professora, célebre é o quê?

(17) P- Célebre? O que é uma pessoa célebre, uma celebridade?

(18) A- Uma pessoa famosa?

(19) P- É. Por exemplo, o William Bonner é uma pessoa célebre no Brasil, porque todo mundo conhece, uma celebridade. Então ele começou, como é que ele começou o texto dele? A introdução dele foi refletir sobre conceitos.

(20) A- Celebrar e comemorar.

(21) P- Exatamente! Então ele escolheu começar o texto refletindo

sobre o que é celebrar e o que é comemorar. A mesma coisa de repente pode ser a mesma forma de começar o texto de vocês. Por exemplo, a questão é cuidar, quem ama cuida, mas o que é cuidar? O que é amar? O que é meio ambiente? O que é respeitar? Solidariedade? Por que lá, na proposta do SINPRO, essas não são as palavras-chave? É uma forma de começar, refletindo sobre conceitos. Vamos lá, então, ver como é que ele vai continuar a ideia, olha só... (A pesquisadora lê os dois parágrafos seguintes) Então, nesses dois parágrafos aí, ele fez o quê?

(22) A- Interrogou.

(23) P- Interrogou. Então outra forma também de vocês chamarem a atenção do leitor é como? Interrogar, problematizar, questionar.

(24) Professora, a gente pode interrogar no primeiro parágrafo já?

Depois fizemos um planejamento de redação que poderia ser seguida pelos alunos ao produzirem seus textos, como se vê abaixo. Este plano obedeceu ao que comumente é exigido em provas desse tipo, que consideram a abordagem do tema, a estrutura textual bem articulada, com uma linguagem adequada ao contexto de produção, ou seja, a variedade padrão.

Figura 15 – Plano de redação



Fonte: Produção coletiva.

Na terceira etapa, já nos reunimos para analisar a correção feita pela pesquisadora. Os alunos foram orientados para a revisão, de forma participativa, com negociações. Também preenchemos a ficha de inscrição (anexo O). A versão final ficou para ser entregue no dia seguinte, a fim de que fosse enviada ao sindicato pela pesquisadora. As produções podem ser conferidas no blog do projeto.

Ao realizarmos essa SD, conseguimos produzir um texto para uso real, ao mesmo tempo em que tivemos leitores específicos e que também contribuiu para a formação da cidadania ambiental, ao possibilitar a discussão de temas relevantes para a sociedade atual, mesmo que tenha sido só com dois alunos. Outro ponto a destacar foi o aprendizado obtido com o preenchimento da ficha de inscrição para o concurso de redação, um gênero textual bastante presente na vida diária das pessoas, em consonância com a constatação de Rojo (2008b) de que todos os referenciais curriculares enfocam o ensino da “língua em uso”, em “práticas situadas para a cidadania”, conforme o já exposto no capítulo 1 deste trabalho.

5.7 Sequência didática 7 – Redação de vestibular 1

Como estavam aproximando-se a prova do ENEM e as provas de vestibulares, as três últimas SD foram de preparação para as redações de vestibulares, para as quais aproveitamos as propostas do LD adotado na escola, pois as consideramos adequadas aos nossos propósitos: produção de uma redação típica para ser avaliada por uma banca que, em geral, analisa a organização lógica do pensamento, o ponto de vista e os argumentos utilizados para comprová-lo, bem como a adequação gramatical, vocabular e temática. Além disso, consideramos que seria uma boa forma de valorização do LD e uma maneira de demonstrar um bom uso dele, que às vezes recebe tantas críticas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7 – REDAÇÃO DE VESTIBULAR 1		
OBJETIVOS: Obter conhecimentos sobre questões relativas à preservação da água. Conhecer os elementos fundamentais de um texto do tipo dissertativo. Produzir redação preparatória para prova de vestibular.		
RECURSOS: slides, projetor multimídia, microfone, auditório, livro didático.		
ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
SENSIBILIZAÇÃO	-Palestra sobre o tema “água” na Cia. Lábios da Lua ⁴³ , com a professora Vera Lessa Catalão. -Anotações de informações.	3 aulas
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Estudo do capítulo 3 do livro didático ⁴⁴ sobre “o mundo dissertativo” para levantamento dos elementos fundamentais do texto dissertativo (p. 414-420).	2 aulas

⁴³A ONG Cia Lábios da Lua foi fundada em 1992, por produtores culturais, artistas e professores da cidade do Gama - DF, com o objetivo de trabalhar com produção de espetáculos teatrais. Sua sede possui um auditório com equipamentos audiovisuais adequados para uma palestra, o que não havia na escola.

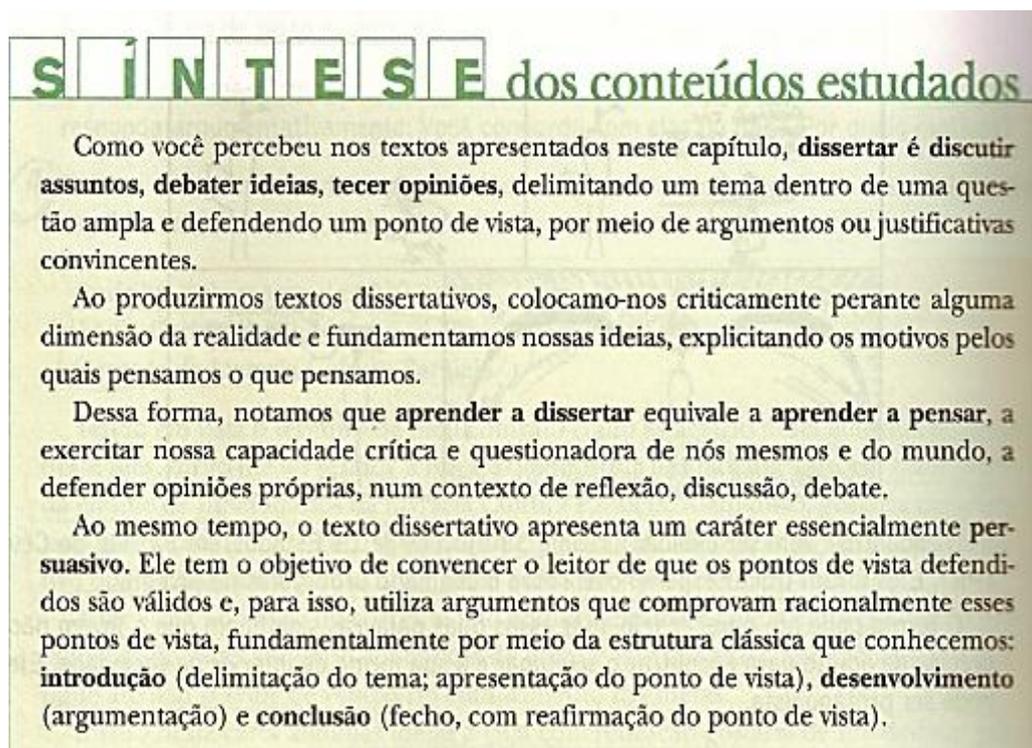
⁴⁴Livro do PNLD para o triênio 2012/2014, adotado na escola: AMARAL, Emília (et al.). *Novas palavras*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção novas palavras, nova edição; v. 3)

	- Realização dos exercícios do livro.	
	- Correção dos exercícios e sistematização dos elementos fundamentais do texto dissertativo. (p. 422) - Leitura e análise da proposta de redação. (p. 490-491) - Planejamento da produção coletivamente: introdução, desenvolvimento e conclusão. - Anotação, no quadro, das informações obtidas na palestra.	2 aulas
	- Produção da primeira versão individualmente.	2 aulas
	- Revisão pela professora. - Produção da segunda versão.	Extraclasse.
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	- Envio para o e-mail da turma. - Publicação no blog do projeto.	Extraclasse.

Nesta SD, utilizamos nove aulas mais os períodos extraclasse. A atividade de sensibilização para a primeira dessas produções foi uma palestra sobre o tema água, na Cia. Lábios da Lua, com a professora Vera Margarida Lessa Catalão, da Universidade de Brasília. Nessa ocasião, em que se evidenciaram as questões socioambientais da SD, participaram as duas turmas, que foram orientadas a fazer o máximo de anotações de informações durante a exposição oral da professora. A atividade iniciou com o Hino Nacional ilustrado por imagens de degradação do meio ambiente, após esse momento foi dada a palavra ao diretor da Cia. Lábios da Lua e ao diretor da escola, que deram as boas vindas aos participantes: alunos, professores e palestrante, à qual agradeceram a participação. Antes da palestra, ao anunciá-la, a pesquisadora leu um minicurriculo da palestrante, ressaltando sua competência sobre o tema em questão.

Após essa etapa, fizemos o estudo do capítulo 3 do livro didático sobre “o mundo dissertativo” para levantamento e entendimento dos elementos fundamentais do texto dissertativo (p. 414-420): tema, ponto de vista, argumentação. Para isso, realizamos a leitura dos textos do capítulo e os exercícios propostos. Nas duas aulas seguintes, corrigimos os exercícios e lemos a síntese dos conteúdos estudados (p. 422), como vemos abaixo. Nessa etapa da SD, houve claramente a preocupação com o estudo do gênero em si, com as capacidades textuais que os alunos deveriam adquirir.

Figura 16 – Síntese do capítulo “O Mundo Dissertativo”



Fonte - Amaral (2010, p. 422)

Depois retornamos à temática ambiental ao lermos e analisarmos a proposta de redação (p. 490-491), como se vê abaixo. Planejamos a produção coletivamente e decidimos o que escrever na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, conforme as orientações obtidas no LD. O planejamento ficou assim: introdução – questionamentos sobre a provável falta de água no planeta; desenvolvimento – aceitação da água como recurso finito, estatísticas sobre o seu uso, desperdício, desmatamento, poluição, reuso; conclusão – propostas/soluções.

Quadro 20 – Proposta de redação do LD sobre a água

(UA-AM)	Tema-A água
Os meios de comunicação, de um modo geral, vêm abordando, com frequência, a problemática da provável falta d'água no planeta, o que traria consequências desastrosas para a humanidade. A partir da leitura dos excertos abaixo, redija um texto dissertativo-argumentativo enfocando o assunto.	
Efeito estufa e falta de água	
A falta de água e o aquecimento do planeta serão as questões mais preocupantes do século 21, segundo pesquisa organizada pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente realizada por 200 cientistas em 50 países. O informe, chamado GEO-2000, dedica um capítulo inteiro à América Latina e ao Caribe, onde são apontados como maiores problemas a superpopulação e a destruição de florestas.	

O pesquisador adverte que, apesar de 77% de as águas de superfície da América estarem no Brasil, o país é um dos que mais sofrem com o desequilíbrio entre a oferta e a demanda, o desperdício, a poluição ambiental e a violação da área de preservação dos cursos d'água. "Nem as águas subterrâneas estão protegidas. A falta de controle técnico nas perfurações e a construção sem a proteção sanitária adequada estão permitindo a contaminação dos lençóis freáticos e a limitação da vida útil da produção", explica. O pesquisador reivindica a necessidade de um pacto suprapartidário entre o cidadão e o poder público para que o país com maior oferta de água doce do planeta não sofra, no futuro, com a falta do recurso natural.

"Ciência e tecnologia: água potável: petróleo do século XXI".
Revista Amazônia, ano 21, n. 3. p. 40-1.

Pelo uso sustentável da água

Planeta - E qual é a situação do Brasil em relação a essa questão? Nós estamos preparados para enfrentar a escassez de água potável?

Thame: Em primeiro lugar, temos que vencer dois mitos. Um é o de que o mundo é feito de água. Na verdade, ele é feito de água salgada, e como o processo de dessalinização ainda é muito caro, na prática ela fica inacessível para o uso humano. O segundo refere-se à crença de que no Brasil não falta água. Nós somos realmente uma das maiores reservas de água doce do mundo, só que é algo extremamente mal distribuído. Os organismos internacionais dão como um índice razoável 2 500 m por habitante ao ano; abaixo de 1 500 m por habitante/ano, considera-se uma situação crítica. E nós temos dois estados que estão abaixo desse índice: Pernambuco e Paraíba.

Antônio O. Thame. *Planeta*. 332 ed., ano 28, n. 5, maio de 2000.

Fonte: Amaral (2010, p. 490-491).

Listamos, no quadro, as informações obtidas na palestra e os critérios de correção que seriam utilizados pela pesquisadora: aspectos visuais (legibilidade, margens, parágrafos, número de linhas); conteúdo, informações, argumentos; organização das ideias (coesão e coerência). Nas duas aulas seguintes, os alunos foram orientados a produzirem, individualmente, suas redações em uma folha para rascunho e depois a escreverem em uma folha definitiva, conforme o apêndice G.

Na turma A, além dos passos descritos até aqui, nesta SD, antes da produção escrita individual, passamos um vídeo intitulado "Carta de 2070"⁴⁵, sobre os problemas que teremos se não mudarmos a forma de utilizar a água. Isso se deu porque avaliamos que a turma não havia participado atentamente da preparação para a redação, alguns já estavam faltando muito, pois era novembro e já haviam feito a soma das notas e constatado que já estavam aprovados, além do cansaço de um ano letivo tão atípico, como relatado anteriormente. Não houve tempo hábil para publicar no *blog* as produções desta turma, o que exigiria a reescrita e o envio para o *e-mail* do grupo, que não estava mais tão assíduo.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jUpVH-hjcd0>, acesso em 24/06/2013.

Ressalte-se que, durante o desenvolvimento dessa sequência e das duas seguintes, foram enfatizados a finalidade da redação e o seu destinatário, o avaliador da prova a que seriam submetidos, bem como os aspectos que seriam avaliados. Após a correção da pesquisadora, a versão revisada e enviada ao *e-mail* da turma foi publicada no *blog*. O diferencial dessa SD e da SD6 das de ofício, carta-manifesto e informativo, foi o trabalho com um gênero textual bem característico da escola, sobretudo no Ensino Médio, ou seja, um gênero eminentemente escolar. Como diz Marcuschi (2008), do domínio discursivo instrucional, a chamada redação, como já foi exposto.

5.8 Sequência didática 8 – Redação de vestibular 2

Para desenvolvermos esta SD, que foi realizada apenas na turma B, utilizamos sete aulas. O estudo do capítulo oito do LD, que trata de “jogos lógico-expositivos”, foi a nossa primeira tarefa, para identificação e compreensão das formas de apresentar o assunto e o ponto de vista do redator em texto dissertativo: definição, comparação, citação, histórico, exemplo, estatística, resumo, pergunta. Para esse fim, além da leitura e explicação dos textos expositivos, realizamos os exercícios do livro e a correção (p. 487-489; 494-498). Também julgamos oportuno produzir um texto de uma temática diferente da que vínhamos discutindo, a fim de ampliar as possibilidades dos alunos nas provas das quais participariam. Escolhemos “o direito de votar”, por discutir a participação do jovem nas eleições. Por falta de tempo, essa temática não foi apresentada na turma A.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8 – REDAÇÃO DE VESTIBULAR 2		
OBJETIVO: Produzir uma redação preparatória para o ENEM.		
RECURSOS: Livro didático, projetor multimídia e <i>notebook</i> .		
ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
LEITURA	- Estudo do capítulo 8 do livro didático sobre “jogos lógico-expositivos”, para identificação e compreensão das formas de apresentar o assunto e o ponto de vista do redator em texto dissertativo. - Realização dos exercícios do livro e correção (p. 487- 489; 494 -498).	2 aulas
PRODUÇÃO e REVISÃO	- Estudo das orientações do <i>Guia do Participante</i> do ENEM 2012 para a prova de redação, com apresentação em slides. - Leitura e compreensão da proposta de redação do Enem/MEC sobre o tema “o direito de votar” (p. 482).	3 aulas

	-Planejamento da produção.	
	- Produção coletiva.	2 aulas
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	- Publicação no <i>blog</i> do projeto.	Extraclasse

Como o objetivo principal dessa SD foi produzir uma redação preparatória para o ENEM, consideramos imprescindível estudar as orientações do *Guia do Participante*⁴⁶ do ENEM 2012 para a prova de redação, por meio de apresentação em *slides*. A primeira explicação se deu a partir do *slide* abaixo.

Figura 17 - Orientações para a redação do ENEM 2012

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma **proposta de intervenção social** que respeite os direitos humanos.

TEMA

↓

TESE

↓

ARGUMENTOS

↓

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fonte: *Guia do Participante* para a prova de redação do ENEM (BRASIL, 2012).

Nessa explicação, enfatizamos o que é uma tese, um argumento e as estratégias argumentativas anteriormente já citadas nos exercícios propostos. Em seguida destacamos os requisitos básicos do texto dissertativo-argumentativo requerido pelo exame e a forma de avaliação, que seria realizada por dois avaliadores independentes. Da mesma forma, analisamos as recomendações principais do *Guia* e explicitamos recomendações importantes:

⁴⁶ Disponível do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf.

- Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores.
- Não copie trechos dos textos motivadores.
- Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema.
- Desenvolva o tema de forma consistente.
- Veja se há coerência entre o início e o fim.
- Evite recorrer a reflexões previsíveis.
- Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto para não se afastar do seu foco.

O próximo passo foi ler e compreender a proposta de redação do Enem/MEC sobre o tema “o direito de votar”, na página 482 do LD, que podemos conferir abaixo. Para isso, lemos cada um dos textos atentamente, marcamos as ideias principais e procuramos entender as palavras desconhecidas. Depois fizemos o planejamento da produção. Nesse planejamento, destacamos as seguintes teses e questionamentos para orientarem a elaboração da redação: (i) O direito de votar é uma conquista. Por quê? (ii) O Brasil necessita de transformações sociais. Quais são elas? (iii) Por que o direito de votar pode ser um meio de promover as transformações? Como?

Quadro 21 - Proposta de redação do ENEM sobre o direito de votar

(Enem – MEC)

Texto 1

Para que existam hoje os direitos políticos, o direito de votar e ser votado, de escolher seus governantes e representantes, a sociedade lutou muito.

Extraído do *site*: <www.iarabernardi.gov.br>. Acesso em: 1.0 mar. 2002.

Texto 2

A política foi inventada pelos humanos como o modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. [...] A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros.

Marilena Chauí. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

Texto 3

A democracia é subversiva. É subversiva no sentido mais radical da palavra. Em relação à perspectiva política, a razão da preferência pela democracia ‘reside no fato de ser ela o principal remédio contra o abuso do poder. Uma das formas (não a única) é o controle pelo voto popular que o método democrático permite pôr em prática. *Vox populi, vox Dei*.

Norberto Bobbio. *Qual socialismo? Discussão de uma alternativa*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Texto adaptado.

Texto 4

Se você tem mais de 18 anos, vai ter de votar nas próximas eleições. Se você tem 16 ou 17 anos, pode votar ou não. O mundo exige dos jovens que se arrisquem. Que alucinem. Que se metam onde não são chamados. Que sejam encenqueiros e barulhentos. Que, enfim, exijam o impossível. Resta construir o mundo do amanhã. Parte desse trabalho é votar. Não só cumprir uma obrigação. Tem de

votar com hormônios, com ambição, com sangue fervendo nas veias. Para impor aos vitoriosos suas exigências, antes e principalmente depois das eleições.

André Forastieri. "Muito além do voto". *Época*. São Paulo: Globo, 6 maio -2002. Texto adaptado.

Considerando os textos apresentados, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões, e elabore propostas para defender seu ponto de vista.

Observações:

-Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.

-O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.

-O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.

(Com adaptações)

Fonte: Amaral (2010, p. 482-483).

Nas três aulas seguintes, produzimos a redação coletivamente, partindo das questões levantadas anteriormente. A pesquisadora atuou como mediadora das discussões e organização das ideias e um dos alunos foi o escriba da turma, que acompanhava a escrita do texto projetado no quadro. Ao final, a redação aprovada pela turma ficou com o seguinte título “O voto e as transformações sociais” e sua íntegra pode ser conferida no *blog* Português Ambiental. Percebemos, nessa SD, a presença muito forte dos aspectos textuais, mas também houve uma interdisciplinaridade exigida pelo tema, que nos levou a abordar questões da política e da História brasileira e mundial, bem como problemas sociais.

5.9 Sequência didática 9 – Redação de vestibular 3

Estávamos nos aproximando do final do ano letivo, já era 21 de novembro quando realizamos a última SD, a de número 9. Os alunos já estavam entendendo bem melhor as propostas de redação de vestibular e mais habituados à forma de organização textual exigida nesse tipo de prova, pois seria nossa terceira produção. Utilizamos cinco aulas e mais a preparação extraclasse. Na turma A, a redação foi coletiva; na B, individual.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9 – REDAÇÃO DE VESTIBULAR 3		
OBJETIVO: Produzir redação preparatória para a prova do ENEM.		
RECURSOS: Livro didático, textos informativos, projetor multimídia, <i>notebook</i> .		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão da proposta de redação do Enem/MEC sobre o tema “desenvolvimento e preservação ambiental” (p. 436). - Identificação da tese e dos argumentos dos textos motivadores. - Identificação das estratégias argumentativas: citação, intertextualidade, dados estatísticos, fatos históricos. - Leitura de textos sobre o tema para levantamento de informações. - Estudo da lista-controle. 	2 aulas e extraclasse
PRODUÇÃO e REVISÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento da produção: listagem das informações levantadas (problemas e soluções). - Produção coletiva (turma A), individual (turma B). 	3 aulas
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Publicação no <i>blog</i> do projeto. 	Extraclasse.

Iniciamos as atividades com a leitura e a compreensão da proposta de redação do Enem/MEC sobre o tema “desenvolvimento e preservação ambiental”, apresentada no LD, como vemos na página seguinte.

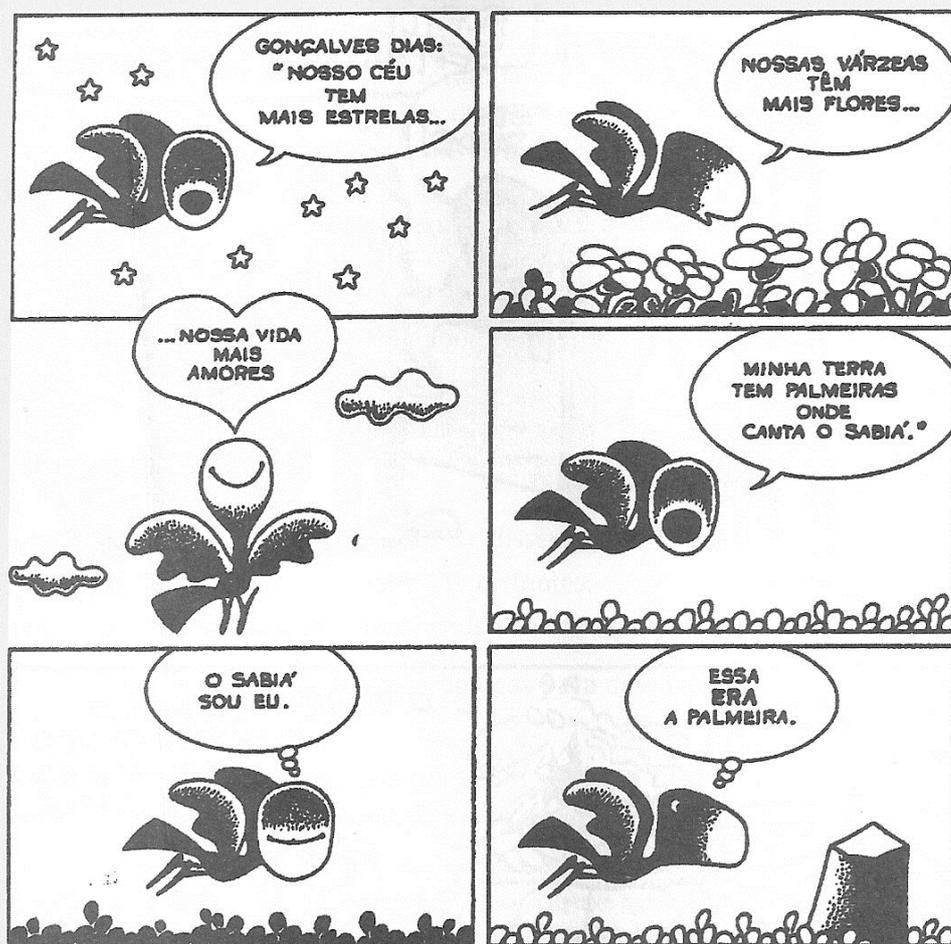
Como das vezes anteriores, depois da análise da proposta, identificamos, com mais facilidade, a tese e os argumentos dos textos motivadores e as estratégias argumentativas utilizadas pelos autores (citação, intertextualidade, dados estatísticos, fatos históricos). Em seguida, os alunos foram orientados a lerem em casa textos variados sobre o tema para levantamento de informações a serem apresentadas nas aulas de produção da redação. Antes, porém, estudamos a lista-controle de redação de vestibular (conforme vemos abaixo), elaborada a partir do texto 2 da referida proposta de redação, para visualizarmos uma síntese do que vínhamos estudando nas três últimas SD.

Quadro 22 - Proposta de redação do ENEM sobre desenvolvimento e preservação ambiental

(Enem-MEC)

Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos abaixo, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?**

Texto 1



Caulos. *Jornal do Brasil*, 1/1978.

Texto 2

Conter a destruição das florestas se tomou uma prioridade mundial, e não apenas um problema brasileiro. [...] Restam hoje, em todo o planeta, apenas 22% da cobertura florestal original. A Europa Ocidental perdeu 99,7% de suas florestas primárias; a Ásia, 94%; a África, 92%; a Oceania, 78%; a América do Norte, 66%; e a América do Sul, 54%. Cerca de 45% das florestas tropicais, que cobriam originalmente 14 milhões de km quadrados (1,4 bilhão de hectares), desapareceram nas últimas décadas. No caso da Amazônia Brasileira, o desmatamento da região, que até 1970 era de apenas 1 %, saltou para quase 15% em 1999. Uma área do tamanho da França desmatada em apenas 30 anos. Chega.

Paulo Adário, coordenador da Campanha da Amazônia do Greenpeace. Extraído do site: <<http://greenpeace.terra.com.br>>

Texto 3

Embora os países do Hemisfério Norte possuam apenas um quinto da população do planeta, eles detêm quatro quintos dos rendimentos mundiais e consomem 70% da energia, 75% dos metais e 85% da produção de madeira mundial. [...]

Conta-se que Mahatma Gandhi, ao ser perguntado se, depois da independência, a Índia perseguiria o estilo de vida britânico, teria respondido: "[...] a Grã-Bretanha precisou de metade dos recursos do planeta para alcançar sua prosperidade; quantos planetas não seriam necessários para que um país

como a Índia alcançasse o mesmo patamar?" A sabedoria de Gandhi indicava que os modelos de desenvolvimento precisam mudar.

O planeta é um problema pessoal: desenvolvimento sustentável Extraído do site: <www.wwf.org.br>

Texto 4

"De uma coisa temos certeza: a terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado.

O que fere a terra, fere também os filhos da terra. O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio."

Trecho de uma das várias versões de carta atribuída ao chefe Seattle, da tribo Suquamish. A carta teria sido endereçada ao presidente norte-americano Franklin Pierce, em 1854, a propósito de uma oferta de compra do território da tribo feita pelo governo dos Estados Unidos.

História da América através de textos. Jaime Pinsky e outros (org.). São Paulo: Contexto, 1991.

Texto 5

Estou indignado com a frase do presidente dos Estados Unidos, George Bush.

"Somos os maiores poluidores do mundo, mas se for preciso poluiremos mais para evitar uma recessão na economia americana."

R. K., Ourinhos, SP. (Carta enviada à seção Correio da revista *Galileu*. Ano 10, jun. 2001.)

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.

Fonte: Amaral (2010, p. 436-437).

Lista-controle 6 – Redação de vestibular

REDAÇÃO DE VESTIBULAR (DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA)			
Características	Elementos fundamentais	Estrutura	Exemplos
Exposição de ideias a respeito de um assunto, que apresenta pontos de vista e argumentos em defesa da posição adotada.	Tema Assunto sobre o qual se escreve.	Introdução Delimitação do tema e apresentação do ponto de vista ou questionamentos sobre o assunto.	“Conter a destruição das florestas se tomou uma prioridade mundial, e não apenas um problema brasileiro.”
	Ponto de vista Posição que se assume diante do tema.	Desenvolvimento Exposição dos pontos da discussão e do posicionamento claro do autor, baseados em informações e	“Restam hoje, em todo o planeta, apenas 22% da cobertura florestal original. A Europa Ocidental perdeu 99,7% de suas florestas primárias; a Ásia, 94%; a África, 92%; a Oceania, 78%; a América do Norte, 66%; e a América do Sul, 54%. Cerca de 45% das florestas tropicais, que cobriam originalmente 14 milhões de km quadrados (1,4 bilhão de

		argumentos convincentes que os justifiquem: citações, dados estatísticos, fatos históricos, exemplos, explicações etc.	hectares), desapareceram nas últimas décadas. No caso da Amazônia Brasileira, o desmatamento da região, que até 1970 era de apenas 1 %, saltou para quase 15% em 1999. Uma área do tamanho da França desmatada em apenas 30 anos.”
	Argumentação Fundamentação do posicionamento, defesa do ponto de vista.	Conclusão Reafirmação do ponto de vista.	“Chega.” (Paulo Adário, coordenador da Campanha da Amazônia do Greenpeace. Extraído do <i>site</i> : < http://greenpeace.terra.com.br >)

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No dia da produção da redação, na turma A, fizemos uma lista das informações obtidas pelos alunos em suas leituras extraclasse e que poderiam ser utilizadas no texto. Analisamos, dentre elas, quais eram os problemas e quais eram as soluções. Mais uma vez a pesquisadora utilizou sua “agência”, na acepção de Bazerman, para mediar a discussão e auxiliar os alunos na organização das ideias, enquanto um dos alunos foi o escriba da turma. Essa mediação foi bastante trabalhosa, como ocorreu também na escrita coletiva da turma B, por isso o trabalho consumiu três aulas de 50’. A dificuldade se deveu à conciliação necessária para a aceitação desta ou daquela ideia no texto, para a estruturação das frases e orações, para as dúvidas de ortografia e pontuação e também para a escolha do título, que foi “Conciliando desenvolvimento e preservação”. Sua íntegra pode ser conferida no *blog* Português Ambiental.

Na turma B, somente cinco alunos fizeram a redação e enviaram para o *e-mail* da turma a segunda versão corrigida, para a publicação no *blog*. Como dissemos antes, devido à aproximação do final do ano letivo, muitos alunos já não vinham mais à escola, pois estavam aprovados; outros priorizavam as atividades que consideravam imprescindíveis para sua aprovação; somava-se a isso o cansaço de um ano letivo com muitas reposições aos sábados, inclusive aulas da presente pesquisa. Neste contexto, a pesquisadora corrigiu as primeiras versões enviadas ao *e-mail* e as devolveu aos autores com orientações como as dos exemplos abaixo, porque não havia mais tempo de fazê-las presencialmente, recebeu os textos finais e os publicou no *blog*, onde podem ser conferidos.

G..., faltou abordar com mais clareza o tema: Há possibilidade de conciliarmos desenvolvimento e preservação? É possível que os dois aconteçam ao mesmo tempo? O que seria necessário para isso ocorrer? Tratou um pouco disso nos dois últimos parágrafos, mas tem que deixar isso mais claro. Veja as alterações em amarelo. Também arrumei a pontuação. Aguardo a nova versão.

J..., veja as modificações a serem feitas. Você precisa assumir um ponto de vista. Acha possível ou não conciliar desenvolvimento e meio ambiente? Utilize argumentos para defender sua opinião e faça alguma proposta para resolver o problema. Abraços! Aguardo a nova versão!

M..., fiz algumas correções e reorganizei os parágrafos, pois estavam muito curtos. Nessa redação, você precisa assumir um ponto de vista. Acha possível ou não conciliar desenvolvimento e meio ambiente? Não tratou desta questão, que é o tema central. Utilize argumentos para defender sua opinião e faça alguma proposta para resolver o problema. Abraços! Aguardo a nova versão! (Orientações da pesquisadora para a reelaboração de redações)

Assim, produzimos na turma A duas redações de vestibular: uma individual, sobre o tema “água”; outra coletiva, sobre “desenvolvimento e preservação ambiental”. Na turma B, foram três produções: duas individuais, sobre os mesmos temas desenvolvidos na turma A; e uma coletiva, sobre “o direito de votar”. Ressaltamos que as três propostas de redação foram retiradas do LD adotado na escola e que as mesmas foram eleitas a partir de dois critérios: o primeiro foi a abordagem de questões ambientais, o segundo foi o autor da proposta (neste caso, priorizamos as do ENEM-MEC).

A situação dos alunos, concluintes do EM e candidatos ao ENEM e outros vestibulares, foi fator preponderante para a elaboração das três últimas SD. Desta forma, acreditamos que atendemos ao duplo interesse: da pesquisadora, em trabalhar gêneros textuais com a temática ambiental (o que ocorreu em duas das produções); e dos alunos, em preparar-se para a seleção ao ingresso no Ensino Superior, algo fortemente estimulado pela pesquisadora e pela professora. Neste caso, atendemos aos requisitos da situação de produção, da agência dos alunos, da circulação e também dos conhecimentos socioambientais, como propusemos inicialmente. Isso nos remete a Bazerman (2011), quando afirma que “é preciso escrever diferentemente para diferentes áreas, com diferentes estados mentais, diferentes motivos sociais, diferentes ferramentas simbólicas e a consciência dos diferentes interesses e conhecimentos das audiências” (p. 153). Aqui cabe também lembrar o fato que a educação nunca é neutra, que as escolhas pedagógicas refletem essa não neutralidade.

Ao concluirmos esse capítulo, sintetizamos o que pretendíamos. Em primeiro lugar, demonstrar como se pode, efetivamente, trabalhar a temática ambiental em aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente no ensino de gêneros textuais diversos. Para isso, adotamos a proposta pedagógica da SD, a partir do grupo da Didatização dos Gêneros Textuais de Genebra, como já expusemos amplamente. Em segundo lugar, aliar à didatização a formação da cidadania ambiental, com foco em conhecimentos socioambientais relevantes para esse fim. Esse aspecto foi perseguido com a compreensão da agência que se pode ter ao lermos e produzirmos textos que circulem entre os mais variados leitores. O quadro abaixo sistematiza os estudos realizados nas nove SD.

Quadro 23 – Sequências didáticas

SEQUÊNCIA	GÊNERO TEXTUAL	OBJETIVO/TEMA CENTRAL
SD1	Ofício	Solicitar acompanhamento em trilha e agendamento de visita à Estação Ecológica de Águas Emendadas.
SD2	Relatório e foto-legenda	Produzir relatório e foto-legenda sobre as aulas-passeio nas reservas/parques ecológicos/as.
SD3	Carta-manifesto	Manifestar-se sobre os problemas ambientais atuais.
SD4	Resumo e resenha	Produzir resumo e resenha sobre o documentário <i>Lixo Extraordinário</i> .
SD5	Boletim informativo	Produzir e divulgar boletim informativo sobre o Parque Nacional de Brasília.
SD6	Concurso de redação	Participar do concurso de redação promovido pelo SINPRO/DF, com o lema “Quem ama cuida: cultive essa ideia”.
SD7	Redação de vestibular 1	Produzir redação preparatória para prova de vestibular sobre o tema “água”.
SD8	Redação de vestibular 2	Produzir redação preparatória para prova do ENEM sobre o tema “o direito de votar”.
SD9	Redação de vestibular 3	Produzir redação preparatória para prova do ENEM sobre o tema “desenvolvimento e preservação ambiental”.

No próximo capítulo, descrevemos e analisamos o sistema de gêneros no presente projeto, os conhecimentos socioambientais discutidos e trouxemos à conversa o ponto de vista dos alunos e da professora colaboradora da pesquisa, colocando em evidência a nossa prática da “escuta sensível” de todos os implicados.

CAPÍTULO 6
AS CONVERSAS (DES)FIADAS
A PALAVRA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

*“A verdade popular
Nem sempre ao sábio condiz,
Mas há verdade serena
Nas coisas que o povo diz”*
(Adelmar Tavares, 1888-1963)⁴⁷

Neste capítulo, buscamos atender aos seguintes objetivos da pesquisa: identificar o sistema de gêneros utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio; considerar como professores e alunos posicionam-se em relação aos temas centrais da pesquisa: Educação Ambiental e ensino de gêneros textuais.

Para isso, “desfiamos” as conversas “fiadas” com a professora Cecília durante o desenvolvimento da pesquisa, quando ela trazia sua avaliação do sucesso ou insucesso das atividades na percepção dos alunos, alinhavando-as com os estudiosos citados ao longo deste trabalho. Pois, no dizer de Ferreira Gullar, somos “muitas vozes” e o texto “é um tumulto:/ a fala que nele fala/ outras vozes/ arrasta em alarido”⁴⁸.

Também refletimos sobre as “verdades” registradas por alunos, professora e pesquisadora no diário de itinerância e nos questionários respondidos. Antes, porém, descrevemos o sistema de gêneros utilizados no âmbito deste trabalho, na acepção utilizada por Bazerman (2011). Para isso, nos balizamos nos agrupamentos de gêneros propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e por Marcuschi (2008), conforme o que expusemos no primeiro capítulo. Ao identificarmos os gêneros textuais, também explicitamos os conhecimentos socioambientais trabalhados nas SD.

6.1 Sistema de gêneros e temas socioambientais

Nesta seção, lembramos que, a partir da aplicação das SD, fizemos um estudo etnográfico para a descrição do conjunto de gêneros produzidos pela pesquisadora e pelos alunos, com vistas a identificar o sistema de gêneros no âmbito desta pesquisa. Para

⁴⁷ Provérbio citado por Luís da Câmara Cascudo, em *Coisas que o Povo Diz* (São Paulo: Global Editora, 2009, p. 13).

⁴⁸ Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/boletim/boletim12.pdf. Acesso em 18/09/13.

Bazerman (2011) um conjunto de gêneros é “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel produz”. Por isso, identificamos e analisamos aqui o conjunto de gêneros produzidos por esses dois grupos, para visualizarmos o sistema de atividades das duas salas de aula e o *frame* que organizou nosso trabalho e nossas realizações. O quadro abaixo sistematiza o levantamento realizado com as questões abordadas.

Quadro 24 – Sistema de gêneros e temas socioambientais

SISTEMA DE GÊNEROS E TEMAS SOCIOAMBIENTAIS ABORDADOS	
TEXTOS PARA LEITURA E ANÁLISE	Análise de texto, anotação, artigo de opinião, autorização, biografia, boletim informativo, carta, carta-manifesto, comando oral, comando escrito, comunicado, conceito, currículo, discurso, documentário, exercício, explicação oral, exposição oral, ficha de inscrição, foto-legenda, hino, lembrete, lista, lista de alunos, lista-controle, matéria de revista, música, ofício, plano de redação, oração, palestra, pergunta oral, poesia, proposta de redação, quadro informativo, redação de vestibular, redação para concurso, regulamento de concurso de redação, relato, relatório, resenha, resposta oral, resumo, síntese de textos expositivos e explicativos, vídeo.
TEXTOS PRODUZIDOS	Análise de texto, anotação, autorização, boletim informativo, comando oral, comando escrito, comunicado, exercício, explicação oral, exposição oral, foto-legenda, lembrete, lista, lista de alunos, lista-controle, ofício, plano de redação, resposta oral, pergunta oral, quadro informativo, redação de vestibular, redação para concurso, relatório, resenha, resposta oral, resumo.
TEXTOS CIRCULADOS	Análise de texto, autorização, boletim informativo, carta, carta-manifesto, comunicado, discurso, exercício, foto-legenda, música, ofício, poesia, redação de vestibular, redação para concurso, relato, relatório, resenha.
MEIOS DE CIRCULAÇÃO	Blog, jornal impresso e virtual, boletim impresso, correio.
TEMAS SOCIOAMBIENTAIS ABORDADOS	Unidades de conservação (Estação Ecológica Águas Emendadas, Parque Nacional de Brasília, Reserva Cachoeirinha), características do cerrado, problemas socioambientais (desertificação, aquecimento global, escassez de água, produção e descarte do lixo, desmatamento, extinção de animais, pobreza, fome, desemprego, consumo desenfreado), soluções para os problemas ambientais (manejo correto da terra e das águas, energias limpas, segurança alimentar, redução do consumo, mudança de hábitos), responsabilidades para enfrentar as mudanças ambientais.

A primeira observação que se pode fazer ao analisarmos o quadro acima é que os textos utilizados foram bem mais numerosos do que os textos produzidos. Nesses dois grupos também se percebe a supremacia de textos escritos, o que confirma a força dessa modalidade na nossa cultura letrada. Os gêneros textuais da oralidade são bem poucos (comando oral, explicação oral, exposição oral, pergunta oral, resposta oral, palestra).

Em relação aos textos produzidos, percebemos que alguns foram elaborados pelos alunos: a anotação, o boletim informativo, a foto-legenda, o ofício, o plano de redação, a resposta oral, a pergunta oral, a redação de vestibular, a redação para concurso, o relatório, a resenha, a resposta oral e o resumo. Outros textos foram produzidos pela pesquisadora: a análise de texto, a anotação, a autorização, o comando, o comunicado, o exercício, a explicação oral, a exposição oral, o lembrete, a lista, a lista de alunos, a lista-controle, a resposta oral, a pergunta oral e o quadro informativo. Aqui se evidenciam bem os gêneros textuais que são mais típicos do professor e do aluno. Podemos então, de acordo com Bazerman (2011, p. 35), “Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros”, porque focalizamos o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo. Neste caso, os alunos realizam tarefas de aprendizagem (anotam, produzem, perguntam e respondem, seguem orientações) e os professores, de ensino (elaboram tarefas, produzem documentos, explicam, expõem, lembram, preenchem listas, respondem, perguntam), reconhecendo-se os seus diferentes papéis sociais.

Ao mesmo tempo, observamos que há textos que foram produtos de ambos: a anotação, a lista, a lista-controle, o ofício, o plano de redação, a redação de vestibular, a resposta oral, a pergunta oral e a resposta oral. Nesta última situação, esclarecemos que as anotações aconteceram quando foram exibidos os dois documentários (*Lixo Extraordinário* e *Última Hora*) e na palestra. Eram informações importantes para serem posteriormente utilizadas nas produções de texto, pois, como se sabe, criamos os nossos textos a partir de textos anteriores que estão à nossa volta e do universo de linguagem em que vivemos imersos. Os demais textos foram elaborados coletivamente.

O decréscimo é também observado no número dos textos circulados, mas se formos comparar com o que é comumente realizado nas escolas, ou seja, textos escritos apenas para a avaliação do professor, houve uma boa circulação. Isso foi concretamente efetivado pela distribuição de 1.000 exemplares do boletim informativo, pela publicação de cartas-manifesto na *Folha do Meio Ambiente*, tanto na versão *online*, quanto na versão impressa, pela divulgação no *blog*, que teve mais de 3.000 acessos e também o envio por correio para o Instituto Chico Mendes, o Parque Nacional de Brasília e para o Departamento de Educação Ambiental do MMA.

Outro aspecto importante nesta análise é em relação à distribuição dos gêneros textuais trabalhados nos respectivos domínios discursivos. No campo dos textos utilizados para a motivação, a análise e a obtenção de informações, identificamos textos gerados nas mais

diferentes esferas de atividades sociais, tanto públicas quanto privadas, como a oração, a música, o hino, a foto-legenda, a carta-manifesto, por exemplo. Por outro lado, observam-se textos marcadamente da esfera instrucional, como define Marcuschi; ou da transmissão e construção de saberes e de instruções e prescrições, como propõem Dolz e seu grupo. São exemplos de gêneros textuais desses domínios discursivos: análise de texto, anotação, autorização, comando oral, comando escrito, comunicado, conceito, currículo, exercício, explicação oral, exposição oral, lembrete, lista, lista de alunos, lista-controle, plano de redação, pergunta oral, poesia, palestra, proposta de redação, quadro informativo, redação de vestibular, redação para concurso, regulamento de concurso de redação, relato, relatório, resenha, resposta oral, resumo, síntese de textos expositivos e explicativos.

Quanto ao que o *Currículo da Educação Básica da SEEDF*, as OCNEM e ao PCN+ preveem para o Ensino Médio, em relação ao estudo de gêneros textuais (conferir o quadro 17), pensamos que contemplamos o que é proposto e ainda fomos além, sobretudo se levarmos em conta que o desejável é o trabalho com textos dos mais variados domínios discursivos.

Sobre os conhecimentos socioambientais trabalhados, considerando a proposta do PRoNEA de se promover processos educativos voltados para a formação de valores humanistas e a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis, podemos analisar que os conteúdos trabalhados foram bem amplos e talvez precisassem ser aprofundados, uma vez que foi a primeira experiência dos alunos com alguns dos temas ambientais abordados. Foi o possível realizar nas condições já descritas: situação político-administrativa da escola e alunos concluintes do EM. Além disso, tivemos dificuldade em selecionar os conteúdos e temas ambientais, pois não há uma indicação mais operacional nos documentos que tratam da EA. Os principais critérios adotados para tal fim foram os acontecimentos da época (como a realização da Rio+20) e a subjetividade da pesquisadora, além das temáticas já cobradas em vestibulares e no ENEM, presentes nas propostas de redação do livro didático adotado na escola (água, desenvolvimento e preservação).

6.2 Conversas com quem aprende ao ensinar e ensina ao aprender

Quando realizamos a observação periférica, constatamos que a professora é muito competente, responsável, criativa e respeitada pelos alunos. Ela possui seu próprio projetor

multimídia, caixas amplificadas e impressora de alta resolução, na qual reproduz textos, exercícios e provas em casa, não medindo esforços para oferecer aos alunos boas aulas. Seu entusiasmo é contagiante e isso às vezes a impede de dar voz aos alunos, como conversamos em algumas ocasiões. Em seu trabalho com os gêneros textuais, percebemos que há a utilização de muitos textos, mas não há o enfoque na perspectiva do gênero textual, como a preocupação com a situação de produção e as características textuais. Observamos que a professora geralmente não utiliza o nome do gênero, mas utiliza-se da denominação “texto”, como é comum aos professores em geral. Em relação à situação de produção, sempre há essa explicitação quando as aulas são de literatura, pois ela frisa bem os aspectos históricos e contextuais que influenciaram os autores de cada época.

Nesse sentido, em nossas conversas sempre mencionamos que o trabalho proposto pretendia verificar a possibilidade real de se ensinar a escrita de textos de variados gêneros observando-se a situação de produção o mais próxima do real, a agência, a circulação e a contemplação de temas socioambientais. Também frisamos o quão importante seria sua observação das nossas ações pedagógicas, com vistas à avaliação da aplicação da proposta. Expusemos claramente que a pesquisa era uma oportunidade de autoformação e que, por esse motivo, nossa avaliação conjunta seria muito importante para a aprendizagem de ambas. Os registros no diário de itinerância confirmam essa perspectiva, como vemos abaixo.

Este diário é um espaço para registrarmos nossas impressões, sentimentos e aprendizagens durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa... Espero que nossos olhares sejam nítidos como os girassóis, que andemos pelas estradas olhando para todos os lados, descobrindo coisas que nunca tenhamos visto antes e que, como disse Caeiro, nos sintamos nascidos “a cada momento para a eterna novidade do mundo.” A minha expectativa é que, com este trabalho, eu aprenda muito, como já estou aprendendo com todos os participantes e que eles aprendam comigo também. (Pesquisadora, Diário de Itinerância)

A aprendizagem é algo constante em nossas vidas. Participar do processo ensino-aprendizagem é uma dádiva. Quando a doutoranda Rosário me procurou e apresentou o projeto de pesquisa, fiquei animada com a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Não me enganei. De fato isso tem acontecido a cada estudo, aula, passeio, conversas... Anseio que os objetivos do projeto sejam alcançados, para que nossos alunos possam vencer o desafio de escrever e de respeitar o meio ambiente. Que eles possam amar duplamente: a língua e a natureza. (Professora, Diário de Itinerância)

Considerando que na pesquisa-ação a avaliação e a reflexão estão juntas em cada fase, sendo a escuta sensível e a discussão características do pesquisador coletivo, conforme o que propõe Barbier (2007), realizamos duas conversas gravadas entre a professora e pesquisadora para analisarmos o trabalho: uma na metade do ano letivo e outra após o encerramento da pesquisa. Esses foram momentos importantes para sistematizarmos o que conversávamos nos momentos das aulas, nos intervalos, nos *e-mails*. Para essa análise utilizamos alguns fragmentos das conversas e os relacionamos às propostas da pesquisa e ao aporte teórico deste trabalho. Utilizamos P1 para indicar a pesquisadora e P2 para indicar a professora, os números entre parênteses indicam os turnos na conversação.

Na primeira conversa, gravada em 28/06/12, a pesquisadora demonstrou a preocupação em relacionar o trabalho da pesquisa com a teoria, ao dizer que (1) “*A proposta nossa de trabalho é baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly, eles propõem que os gêneros textuais em sala de aula sejam trabalhados dentro desse modelo didático: parte de uma situação de comunicação, conteúdos temáticos. Isso dentro da sequência didática*”. Essa postura está respaldada na fala de Freire (1975, p. 40), quando afirma que “se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira”.

Em continuação, a pesquisadora expôs a necessidade de avaliar o andamento do trabalho: (2) *Então, aqui tem as três SD que eu já planejei. O objetivo nosso seria **avaliar** essas sequências. **Se elas estão dando certo**, trabalhando tanto a questão ambiental como a questão textual. A SD foi proposta só para o gênero textual, o **meu desafio** é juntar o ensino dos gêneros e da EA. Então ela tem que ser mais ampla: a parte ambiental e a parte de português. Vamos **analisar** então a primeira SD. Você acha que **atingimos o objetivo**?* Isso fica bem explícito na utilização das expressões “avaliar”, “se elas estão dando certo”, “meu desafio”, “analisar”, “atingimos o objetivo”, que evidenciam a postura de pesquisador.

Abaixo vemos as respostas da professora às primeiras colocações.

(3) P2. *Eu **anotei tudo** isso. **Com certeza** eles aprenderam mesmo a fazer ofício. Pelo menos um grupo grande, aprendeu mesmo. Pra você ter uma ideia, depois do ofício, quando você já trabalhou sobre a carta, no livro deles tem uma carta que Mário de Andrade manda para Manuel Bandeira. Na hora que eu abri o livro eles falaram “professora a data está no lugar errado”. Por quê? Porque eles aprenderam. Eles viram que a data agora é do outro lado, viram o vocativo. Então é porque realmente ficou.*

(4) P1. *Eles estão levando o que aprenderam...*

(5) P2. ***Estão!** É porque é a prática, não é só a teoria. Eu percebi na hora, até sorri, porque era aula de literatura e eles identificaram que o gênero não estava seguindo as normas de agora. Antigamente poderia ser daquele jeito.*

(6) P1. *É porque os gêneros vão se atualizando.*

(7) P2. *Isso, achei muito interessante.*

Suas palavras nos levam a visualizar uma postura daquele que está pronto a receber as informações de “uma doutoranda”, como ela referiu no Diário de Itinerância, e que reforça, sem questionamentos, a ação da pesquisadora quando utiliza os termos “anotei tudo”, “com certeza” e “estão”. No turno (3) podemos também identificar uma transferência de aprendizagem feita pelos alunos, de um contexto a outro. Da mesma forma, observamos, nesse turno e nos seguintes, a compreensão de que, ao olharmos historicamente, os gêneros mudam com o tempo, porque mudam também as situações e o contexto histórico, conforme expuseram Bazerman (2011) e Marcuschi (2008).

Ao analisarmos os turnos de (8) a (11), logo abaixo, verificamos novamente respostas taxativas em “acho”, “achei maravilhosa”, assim como em outros momentos da conversa, quando a professora utilizou as expressões “tão boa”, “superinteressante”, “super legal”, “riquíssima”, “válido”, que não responderam muito bem aos anseios da pesquisadora por uma avaliação mais crítica. Crítica essa que seria importante para, no dizer de Freire (1995, p. 123), concretizar “uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar”, ou seja, “convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem”, visto que a pesquisa-ação desenvolvida visava, por pressuposto, a uma autoformação também.

Essa mesma postura nos foi colocada por Bazerman, ao dizer que as teorias são úteis por nos ajudarem “a nos orientarmos em situações novas, por nos revelarem aspectos subjacentes de nossas situações correntes e por nos fornecerem guias para nossas ações”, pois “as teorias são ferramentas aplicadas para a reflexão sobre nossa condição e nossas possibilidades” (2011, p. 149).

(8) P1. *E você acha que eles estão participando, se estão gostando?*

(9) P2. ***Acho.** Quando eu entrei hoje, você não entrou junto comigo. Eles ficaram perguntando “Onde está a Rosário? Não professora, hoje é aula de PD, você não vai dar gramática”. Acho que está muito válido.*

(10) P1. *E a questão da aula-passeio? A aula-passeio que conseguimos realizar?*

(11) P2. *Achei maravilhosa! O local, as professoras eram muito bem preparadas, ótimas, têm uma bagagem muito boa e têm didática. Eu aprendi muita coisa que eu não aprendi nas aulas de Biologia, de Geografia, de História. Os alunos gostaram muito. Causou frisson na escola.*

Por outro lado, o turno (11) revela a compreensão de que “Os educadores são profissionais mergulhados nas questões práticas do mundo da vida e podem facilmente identificar, em sua prática, as lacunas deixadas pelo saber disciplinar” (CARVALHO, 1998, p. 8). Ao mesmo tempo, evidencia que a aula-passeio causou “*frisson*” na escola, por caracterizar uma inovação nas ações pedagógicas até então vivenciadas pelos alunos, uma oportunidade de sair da escola, o que nos remete ao desprazer comumente associado ao ambiente escolar. A foto abaixo mostra a alegria de alguns momentos de saída da escola.

Figura 18 – Saídas da escola



Fonte: Produção da pesquisadora.

Na continuidade da conversa, a pesquisadora insistiu em obter respostas que a levassem a uma reflexão sobre o alcance do principal objetivo da pesquisa: (12) P1. *Eu queria que você falasse agora da sua impressão geral sobre a pesquisa. O meu objetivo geral foi analisar o ensino de gêneros textuais integrando Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio.*

A professora expressou sua aprovação do trabalho, ao mesmo tempo em que revelou o seu desconhecimento de algumas questões ambientais abordados em textos multimodais⁴⁹, como os documentários apresentados durante as aulas.

(13) P2. *Acho que até então você está no caminho do objetivo. Tudo que você tem trabalhado tem essa temática. Enriqueceu demais. Pra você ver, aquele filme (sobre o filme Avatar) que você passou um trecho, eu tinha visto esse filme com muito preconceito. Eu não tinha visto as coisas que você mostrou pra eles. Depois que eu fui ver aquela questão que você falou “Tudo está interligado”. Eles ficaram vidrados!*

(14) P1. *Eu achei que eles não iam gostar. Quando eu falei “Avatar”, eles falaram “Avatar, professora?! Ah não!”.*

(15) P2. *Depois, quando você mostrou toda a questão ambiental no filme, todo mundo viu de outro jeito. Aquele filme também com o Di Caprio, eu achei excelente! Você viu as anotações deles? Eu achei os comentários muito interessantes, o que eles colocaram. Então eu acho que está dando muito certo, acho que eles estão entusiasmados... não tem aquele lance de achar a aula chata, cansativa. A dinâmica está legal.*

Os turnos de (13) a (15) também deixam transparecer certa surpresa com a reação dos alunos, com o engajamento deles nas atividades propostas, fazendo-nos reconhecer que não podemos ser displicentes ao escolher o que os alunos vão ler, mas que devemos propiciar a eles um ambiente de fala, um lugar para investirem sua energia e seu interesse, suas impressões, como propõe Bazerman (2006, p. 31). O autor chama a atenção para o fato que, “se desejamos que nossos alunos queiram prestar atenção aos textos e queiram fazer sentido deles, precisamos despertar o seu interesse” (p. 46), algo bem evidenciado no turno (15).

Como dissemos anteriormente, a professora foi uma observadora assídua das aulas coordenadas pela pesquisadora. Nesse sentido, houve o desejo de saber o que ela observara.

(16) P1. *Agora eu queria ver os seus comentários. O que você anotou em suas observações.*

(17) P2. *Eu vejo que eles têm tido interesse. Eu tenho aprendido muito também. Estou achando o material riquíssimo, a impressão muito cuidadosa. Você pesquisa, as aulas têm um*

⁴⁹Textos produzidos com diferentes modalidades de linguagem ou com uma multiplicidade de linguagens: verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora (ROJO e MOURA, 2012).

planejamento. Quando entrou o gênero textual ofício, a abordagem eu achei muito boa. Na aula que você abordou a poesia, a questão dos heterônimos. Tem aproveitado, ainda que vá falar de ofício, tem aproveitado a oportunidade pra falar de outro gênero textual. Achei super legal mesmo e eles acharam interessante o jeito que você falou dos 70 e poucos apelidos do Fernando Pessoa, dos pseudônimos. Anotei sobre a questão da “ciência do ver” do Alberto Caeiro da leitura do poema “O essencial é saber ver”, né? **Todo o tempo eles precisam participar, porque você sempre abre esse espaço, o que é diferente de mim, porque muitas vezes eu me entusiasmo e esqueço de perguntar. Na leitura do poema você pediu para cada um falar, eu não tenho essa paciência. Eu roubo a oportunidade dos meninos.**

(18) P1. *É porque você é muito entusiasmada. Eu já tenho um pouco mais de paciência.*

(19) P2. *Estou aprendendo a ser mais paciente. Aqui é uma coisa que eu tenho que sanar. Quando você foi trabalhar a questão do ofício, eu senti muito a dificuldade deles com os pronomes de tratamento.*

(20) P1. *Então essa questão aqui talvez tivesse que ter sido melhor trabalhada na SD.*

(21) P2. *Eu vejo que eles têm uma dificuldade muito grande. Você também tem muita paciência quando eles estão fazendo os trabalhos em grupo. Vai de grupo em grupo.*

(22) P1. *Você também faz isso.*

(23) P2. *Até que faço. Só **não tenho muita paciência de ouvi-los**. Até a leitura, gostei da técnica que você manda ir continuando. Legal, porque gente que não lê na minha aula, lê na sua. Porque o meu método foi diferente, fui pedindo “fulano”, **já intimidei**. Você não, só foi levando, querendo ou não, todo mundo leu. Eu não consegui esta **façanha**.*

(24) P1. *Talvez uma coisa que facilite é o círculo, aí não tem jeito, vai passando de um para o outro.*

O que analisamos primeiramente, nos turnos (16) a (24), foi a atenção da professora à interação professor-aluno, sobretudo à voz que é dada aos alunos, explicitada pelo uso das expressões “você sempre abre esse espaço”, “você pediu para cada um falar”, “eu não tenho essa paciência”, “eu roubo a oportunidade dos alunos”, “vai de grupo em grupo”, “não tenho a paciência de ouvi-los”, “já intimidei”. Em segundo lugar, foi a primeira vez em que ela deixou escapar um problema na aplicação de uma SD, no turno (19), mas, ao mesmo tempo, não imputou responsabilidade à pesquisadora, mas a uma dificuldade dos alunos: “*eu senti muito a dificuldade deles com os pronomes de tratamento*”. A pesquisadora tentou discutir a questão: (20) P1. *Então essa questão aqui talvez tivesse que ter sido melhor trabalhada na*

SD. Mas ela reforçou: “*Eu vejo que eles têm uma dificuldade muito grande.*” E a provável crítica parou por aí.

No turno (17), as falas “*Todo o tempo eles precisam participar, porque você sempre abre esse espaço*”, “*esqueço de perguntar*”, “*você pediu para cada um falar, eu não tenho essa paciência. Eu roubo a oportunidade dos meninos*” nos levam a refletir sobre os ensinamentos de Freire (1996, p. 131), quando trata da escuta que devemos praticar. Para ele, “no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam” é uma condição para que ocorra a comunicação dialógica.

O autor nos chama a atenção para o fato que saber escutar é demonstrar a capacidade de controlar a necessidade de dizer a sua palavra e de expressá-la. Nesse sentido, é imprescindível que compreendamos que não somos os únicos a ter o que dizer, mas todos têm o que dizer e o direito de dizê-lo. Ao professor cabe aprender a motivar, a desafiar quem escuta a falar, a dizer, a responder, como afirma Freire, caso contrário o direito será desfrutado apenas por uma das partes: o educador. Nesse cenário, ressalta-se a importância do silêncio reflexivo no espaço da interação, para, por meio dele, propiciarmos o dessilenciamento dos educandos, uma das metas da educação para a autonomia (FREIRE, 1996, p. 132).

Ainda sobre essa questão levantada pela professora, o turno (23) exemplifica a sua compreensão da importância que devemos dar para a leitura em grupo. “*Até a leitura, gostei da técnica que você manda ir continuando. Legal, porque gente que não lê na minha aula, lê na sua. Porque o meu método foi diferente, fui pedindo ‘fulano’, já intimidei. Você não, só foi levando, querendo ou não, todo mundo leu. Eu não consegui esta façanha*”. Freire também nos ensina que “a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto” (1993, p. 43). Ao fazermos isso, estamos fazendo com que os alunos não se “apassivem” diante do texto, mas, ao contrário, fazemos emergir sua agência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Ainda na primeira conversa, a pesquisadora perguntou sobre a atividade de leitura que havia preparado (Apêndice G), ao que ela respondeu:

(25) P2. *Eu achei tão boa que até passei para a Sara aplicar também. E achei superinteressante aquele quadrinho, porque não tem jeito mais da pessoa não aprender. Eles*

tinham que pegar o ofício e analisar, antes deles produzirem. Estou aprendendo tanto... As perguntas eu achei ótimas, porque além da questão da análise do gênero, você colocou a gramática também...

(26) P1. *Porque essa é a proposta, trabalhar a gramática dentro do gênero.*

(27) P2. *Você não ficou só na análise textual, já aproveitou ali para trabalhar questões gramaticais. E achei que eles participaram muito. Gostei muito, estava o círculo, eles estavam querendo falar. Na parte do filme do Di Caprio, eles anotaram mais do que eu e já começou a motivá-los para escrever a carta.*

No turno (25) a professora explicitou novamente sua aprovação e ratificou isso inclusive dizendo que repassara a atividade para a outra professora de Língua Portuguesa, cujos alunos não participavam da pesquisa. Referiu-se também à lista-controle de ofício, expressando que a considerou útil para a compreensão dos alunos. Ressaltamos que esse gênero textual foi utilizado para capitalizar as aquisições do estudo de um gênero, conforme a sugestão de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que se referem à lista de constatações, lembretes ou glossário, algo que julgamos bastante produtivo na aplicação da proposta da SD.

Nesse turno e no seguinte (27), também ficou bastante evidente sua admiração pela inclusão de questões gramaticais na análise textual, chamando a nossa atenção para o quanto ainda é novidade esse tipo de procedimento nas aulas de LP. Ou seja, ainda não há a compreensão de que a forma composicional e as marcas linguísticas, mais usualmente denominadas gramaticais, dependem do gênero a que pertence o texto e, por isso, devem ser trabalhadas no gênero.

Ainda no turno (27), podemos analisar novamente sua percepção da motivação e da participação dos alunos na aula. Sobre essa questão, trazemos à conversa a fala de Bazerman (2006, p. 31), quando nos diz que “cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula” com questões que não apenas identifiquem o gênero solicitado, mas também que propiciem aos alunos um “ambiente de fala, um lugar para investirem sua energia e seu interesse”. Ele nos lembra:

Já que a motivação do aluno pouco acontece numa sala de escrita, a motivação deve ser sempre tratada. Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. (P. 33)

Passemos, agora, à segunda conversa, gravada em 27 de junho de 2013, com o objetivo de finalizar a avaliação da pesquisa desenvolvida na escola no ano letivo de 2012. A primeira questão abordada pela pesquisadora foi a inserção da temática ambiental nas aulas de LP: (28) P1. *Como você se sentiu, sendo uma professora de Português, trabalhando com a temática ambiental? Que eu não sei se é novidade para você, se você já tinha tido essa experiência.*

A resposta da professora nos leva a refletir sobre a divulgação e a formação dos professores para desenvolverem a EA nas escolas: (29) P2. *Não, eu não tinha tido essa experiência. Foi um trabalho novo. Eu me senti uma privilegiada, porque é um assunto que todo mundo fala, todo mundo discute, mas poucas pessoas trabalham. E trabalhar isso dentro da Língua Portuguesa é uma coisa muito nova. Porque você vive pegando outros textos, você pega só textos literários, nunca voltados pra temática ambiental. Então eu achei que foi um trabalho válido não só para os alunos, mas pra mim também. Eu aprendi pra caramba, você vê outro viés, como você pode aproveitar um tema desse dentro da aula de Língua Portuguesa.*

Os turnos seguintes reiteram o dado levantado na pesquisa de Trajber e Mendonça (2006), quando apontaram que o exemplo de um professor ou de um grupo de professores é a maior motivação para se iniciar a EA, como vemos abaixo.

(30) P1. *Porque você sabe também que nos Parâmetros Curriculares Nacionais há os temas transversais...*

(31) P2. *Mas a gente não trabalha, nunca tem a preocupação de olhar, a gente sempre acaba atropelado pelo conteúdo. A gente fica pensando que sempre tem que trabalhar aquilo, trabalhar aquilo... e vai deixando. **Depois você tem oportunidade de ver que tem como trabalhar o que se exige dentro de uma temática superinteressante. E fazer um trabalho de conscientização. Porque, quando você trouxe o Lixo Extraordinário, quando trabalhou com os meninos, quando discutiu aquilo... Pôxa! Eu era uma aprendiz também, acho que foi válido tanto pra eles quanto pra mim.***

No turno (31) também fica patente a preocupação com o “conteúdo”, neste caso específico o de LP, sua área de formação, sem a preocupação com a prática da interdisciplinaridade ou da utilização dos temas transversais em suas aulas, como vemos

também nos turnos (32) e (33). Suas falas confirmam o fato de que, mesmo estando prevista a inserção da EA nas práticas escolares pela transversalidade, há quase duas décadas, essa ideia leva-nos ao problema de os temas transversais estarem em todo lugar ou em lugar nenhum na proposta pedagógica da escola, conforme expusemos no capítulo três deste trabalho. Por outro lado, a fala da professora deixa clara sua postura de aprendiz - *Pôxa! Eu era uma aprendiz também* -, o que nos remete à formação permanente à qual estamos sujeitos, em nossa condição humana.

(32) P1. *E eu percebi, por exemplo, que o **Lixo Extraordinário** que você citou, acho que foi a coisa que mais empolgou você...*

(33) P2. *Nossa, eu fiquei **fascinada!** Eu também gostei muito pela forma que você trabalhou **Avatar**, porque eu tinha preconceito com o filme, eu tinha uma barreira contra o filme e de repente teve outro olhar. Você fez toda aquela alusão à questão ambiental, trabalhou tudo aquilo, aí meu preconceito foi caindo. Eu falei “Não, peraí, o filme não é do jeito que eu pensava não”. Porque eu tinha assistido o filme armada. Então, assim, o jeito que os meninos receberam... Aí veio o **Lixo Extraordinário**, eu achei **impactante ficar uma manhã inteira com uma turma sem querer sair da sala num dia de sábado**. Você ficar com uma turma a manhã inteira, de oito ao meio dia, sem querer sair da sala?! Então isso é uma coisa nova.*

Os turnos acima apresentam também outros temas importantes no ambiente escolar: preconceito contra temas, textos, materiais desconhecidos, desinteresse ou interesse dos alunos por determinados assuntos. Sobre o último item, trazemos à reflexão a contribuição de Bazerman (2006, p. 49): “Se ajudarmos os alunos a verem que um texto contém algo importante para eles, algo realmente interessante, eles aprenderão a atravessar montanhas de dificuldades que ficam entre eles e o que eles querem”.

Reapresentamos, neste momento da análise, a ideia de que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são meios de abordagem da complexidade do mundo real, bem tratada, neste caso, nos filme *Avatar* e no documentário *Lixo Extraordinário*. Ponderamos que toda pesquisa que necessita de várias disciplinas encontra seus obstáculos específicos, pois pode ser uma aventura intelectual a postura interdisciplinar e a cooperação de saberes. Esse diálogo ora apresentado reforça a necessidade da compreensão, por parte dos professores, de que a transversalidade permite ir de um conhecimento a outro sem abandonar o seu; recorda-nos de que a tipologia das disciplinas nos convence, mas oprime o pensamento, de que uma cabeça

bem feita é melhor do que uma cabeça cheia de disciplinas (MORIN, 2011). Os turnos abaixo deixam claras essas questões.

(34) P1. *Mas tem aquela questão assim, o professor diz “Não, mas eu sou professor de Biologia, não, mas eu sou de Matemática, eu sou de História”. Então como é que eu vou trabalhar a questão ambiental em minha aula se eu sou professor de tal coisa? Eu não sou formado pra isso. Não sei se você já ouviu isso.*

(35) P2. *Já, principalmente com relação à LP, “eu não sou professor de Português”. E a gente viu que não existe isso, né? Dá pra fazer isso, você trabalhar o texto, o texto vai te dar as respostas, o texto direciona. Quando você trazia um texto, quando você trouxe o filme, o documentário... O material que você vai usar é que vai te dar suporte pra isso. Independente de você não ser de Biologia, de não ter um conhecimento grande de Ciências, o texto que traz as respostas, por isso que eu acho que é possível trabalhar o meio ambiente dentro da Língua Portuguesa, porque o material que você traz, traz a resposta que você busca.*

Sobre esse assunto, pudemos conversar também com alguns professores da escola. Ao serem perguntados se interessavam pela questão ambiental, se achavam possível trabalhar com essa temática em sua disciplina e como fazê-lo, responderam:

Professor de Artes: *Sim, tanto é que nas minhas aulas produzimos maravilhosos trabalhos com materiais recicláveis.*

Professor de Matemática: *O meio ambiente pode ser tratado por meio de gráficos que mostram a destruição provocada pelo homem e eventos naturais. A influência das construções, desmatamentos, tratamento de afluentes. É possível trabalhar Matemática e fomentar uma consciência ambiental.*

Professor de Geografia: *Sim, uma vez que é o espaço que ocupamos. O homem é o ser operador e produtor do espaço e deve repensar acerca destas interferências.*

Professor de Biologia: *Pode ser trabalhado dentro de várias disciplinas ou como uma disciplina distinta, como projeto. Poderia ser estudado um pouco da legislação, das conferências, os acidentes, os projetos que deram certo e colocar em prática pautas como separação do lixo, com venda e retorno financeiro, oficinas de sabão com óleo reciclado, oficinas com garrafas pet e sacos plásticos, uso racional de água com projetos dos próprios alunos.*

Professor de História e Sociologia: *Sim, pois tem muita afinidade com as minhas matérias.*

Professor de Espanhol e Produção de Textos: *Desconheço o assunto.*

Percebemos, pelo exposto, que o professor de Matemática apresentou uma resposta de certa forma inesperada para a área, visto que comumente não se identifica abertura para a discussão de temas mais amplos com esse profissional. As áreas de Geografia e Biologia responderam atendendo à expectativa da pesquisadora, pois essas duas disciplinas apresentam em seus currículos conteúdos ambientais. Em relação ao professor de Artes, podemos analisar sua resposta como bastante estereotipada, considerando-se que o tipo de trabalho que relatou é bem comum, mesmo não sendo com o enfoque real da EA. Ressaltamos que, embora apenas um dos professores tenha declarado que desconhecia a questão ambiental, todos eles informaram desconhecer o ProNEA.

Nesse contexto, os turnos seguintes tornam visíveis procedimentos necessários na formação de professores para a transposição didática orientada pelos PCN, sobretudo em relação à adoção dos gêneros textuais como instrumento de ensino, conforme Rojo (2000, p. 37): formação contínua; indicações de conteúdos e áreas curriculares a serem contemplados nos cursos de formação inicial; formação em serviço para práticas renovadas em sala de aula; descrições variadas de gêneros textuais; elaboração de textos de divulgação científica com saberes de referência aos campos do conhecimento envolvidos em um ensino a partir dos gêneros; elaboração de programas e materiais didáticos diversificados, que configurem estas práticas renovadas. Quanto a esses pontos sugeridos pela autora, os turnos abaixo ilustram bem a necessidade que os professores têm de metodologias para seguirem, de orientações práticas, do mostrar como fazer, ressaltando-se, mais uma vez, a prática a partir de uma teoria ou a teoria na prática.

(34) P1. *Você escolheu que trabalharia com o **Lixo Extraordinário**, com a produção de resumo e resenha. Por que escolheu essa SD e como se sentiu?*

(35) P2. *Primeiro, porque assim, quando você trabalhou, eu pensei assim “Eita! Eu também vou dar conta de fazer isso!”. Achei que a sequência tava perfeita, que dava pra aplicar daquela forma, de seguir **aqueles passos** e que o objetivo ia ser atingido. Tanto que depois daquele trabalho eu tenho aplicado muita coisa em sala de aula. Aí eu sempre lembro: não, eu tenho que aplicar uma sequência didática, porque eu vejo que eles aprendiam mais, porque é diferente quando você tem uma **metodologia a seguir**. Eu acho que dá muito*

*trabalho, muito trabalho pra gente. Talvez com o tempo, quando a gente adquirir mais conhecimento com relação à sequência, se torna mais fácil, mas eu creio que pro aluno é melhor, porque a sequência leva um planejamento mais rigoroso, mais detalhado, uma preocupação com o final. Porque eu faço meu planejamento, mas é diferente você trabalhar com a sequência, porque tem os passos... Ai eu penso “**Gente, mas eu pulei isso**”. Eu vejo que a ideia de sequência didática, a teoria da sequência didática é riquíssima. Então eu penso que é um trabalho pra vida, a gente como professor de Língua Portuguesa pode usar, pode aprender e outros professores também porque **a sequência independe da matéria**.*

Vimos que a professora referiu-se a “uma metodologia a seguir”, sua preocupação em ter pulado algum passo da SD, revelando ainda a incompreensão de que essa metodologia não é uma “camisa de força”, mas que deve ser contextualizada, atendendo aos requisitos da situação, num processo de interação. Por outro lado, ela demonstrou ter entendido que a SD pode ser aplicada em outras disciplinas, indo além da proposta de Dolz e seu grupo.

Em relação à metodologia adotada na pesquisa, conversamos sobre os critérios adotados na elaboração das SD, com vistas ao alcance do objetivo “aplicar e avaliar uma metodologia adequada ao ensino de gêneros textuais na integração de EA e da LP”.

(36) P1. *Vamos analisar agora as SD, eu propus esses quatro pontos de análise: situação de produção, agência, circulação e conhecimentos socioambientais. Você acha que elas conseguiram cumprir os objetivos?*

(37) P2. *Eu acho que dentro dessa **situação de produção**, você estava aplicando dentro do contexto, quando a gente sai daqui às 6h da manhã e vai lá para Águas Emendadas, você tem um objetivo, tem um contexto. Em relação à **agência**, os alunos também foram agentes nesse processo de produção, depois teve toda a parte da **circulação**, o blog, o material impresso... não tinha como não circular, até dentro da própria escola, porque outros alunos começaram a acessar o blog, a ler os textos, os professores. E essa questão dos **conhecimentos socioambientais**.*

A professora demonstrou ter entendido a situação de produção como a criação de contextos de produção, nas diferentes situações de comunicação surgidas na pesquisa. No caso citado por ela, a aula-passeio na EEAE, houve um uso real da língua quando os alunos produziram o ofício direcionado ao coordenador da reserva. Em relação à agência e à

circulação, ficou clara sua compreensão de que houve a produção de gêneros textuais como forma de ação social e o diálogo entre produtores e leitores na comunidade escolar. Quanto aos conhecimentos socioambientais, ela não deixou claro se os objetivos foram alcançados ou não, nesta fala, apesar de ter expressado isso em outras ocasiões, como no momento em que conversamos sobre a reação dos alunos, a adesão deles, a aceitação à nossa proposta.

(38) P2. *Eu ouvia daqueles que gostavam de estudar “Nossa, quando vamos estudar isso? A dissertação?”. Alguns não queriam nada. Os que queriam aprender não tiveram barreira. Por exemplo, na turma A, no dia do **Lixo Extraordinário**, embora fosse a turma mais desinteressada, como a turma que não queria nada faltou naquele sábado, **eles ficaram impactados com o filme, ficaram muito entusiasmados**. Acho que **o empenho dos meninos, mesmo com o nível de imaturidade, eu acho que foi muito bom**. Você tira pelos cadernos, quando você ia dar nota nos cadernos, os cadernos estavam completos, a maioria tinha o caderno tudo arrumadinho, as coisas tudo anotadas...*

Também merecem ser pontuadas, nessa fala, a valorização da redação escolar, a visão do professor sobre os alunos, a valorização do caderno completo, “arrumadinho”. Partindo dessas observações, concluímos esse diálogo questionando: Que práticas avaliativas têm prevalecido nas escolas? A redação tem cedido espaço a outras experiências que requerem níveis de leitura, de análise e de produção mais alinhados às orientações curriculares e aos conhecimentos da Linguística? Essa escrita e avaliação têm extrapolado as paredes da tradição? Entende-se que a produção escrita acomodada entre as paredes da redação tem sido um tear para muitos professores. Esse desafio parece ainda existir; esse fio não foi rompido; o nó não foi desatado. Parece que teremos que tecer uma nova teia, que ate teorias e práticas.

6.2.1 “Conversas” com os alunos

Para percebermos como os alunos participantes da pesquisa posicionaram-se em relação à Educação Ambiental e ao ensino de gêneros textuais, aplicamos um questionário que foi respondido por 51 alunos das turmas A e B. Para que tivessem mais liberdade de expressão, não pedimos a identificação dos respondentes, as avaliações poderiam ser anônimas. Nesta análise, cruzamos as respostas com as avaliações registradas no Diário de Itinerância por 41 alunos. Lembramos que o Diário de Itinerância, na perspectiva de Barbier

(2007), foi um instrumento utilizado para registrar impressões, sentimentos e aprendizagens dos implicados na pesquisa, concretizado, em nosso caso, como anotações em um caderno coletivo.

Nesse aspecto, perguntamos aos alunos se o ensino de gêneros textuais que receberam em sua vida escolar os preparou para usar a língua de maneira prática e eficiente, de modo a exercer seu papel de cidadão; o que pensavam sobre a necessidade da Educação Ambiental nas escolas antes e depois da participação deles nesta pesquisa; e como avaliavam a união da Educação Ambiental com a Língua Portuguesa, conforme o apêndice A.

A tabela abaixo sintetiza as respostas da primeira questão, que buscava identificar a percepção dos alunos a respeito da preparação que o ensino de gêneros textuais teve ao longo de sua vida escolar.

Tabela 1 – O ensino de gêneros textuais na vida escolar e o preparo para usar a língua de maneira prática

PREPAROU			NÃO PREPAROU		
JUSTIFICATIVA	Frequência de respostas		JUSTIFICATIVA	Frequência de respostas	
Ajudou a escrever e a falar melhor	11	32,3%	Não se estudava redação	4	23,5%
Ensinou a usar a língua de maneira prática	7	20,5%	Aulas improdutivas	3	17,6%
Ensinou a discutir, ser melhor cidadão	4	11,7%	Preparo não foi bom	3	17,6%
Conheceu gêneros textuais	3	8,8%	Só cópia	3	17,6%
Aprendeu coisas corretas	3	8,8%	Não aprendeu nada	1	5,8%
Considerou instrutivo e bem trabalhado	3	8,8%	Se distraía nas aulas	1	5,8%
Não justificou	2	5,8%	Não é como funciona no dia a dia	1	5,8%
Poupou de constrangimentos	1	2,9%	Não falamos como escrevemos	1	5,8%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	34	100%	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	17	100%

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário

Em uma primeira análise, percebemos que, em relação aos 51 questionários, 66,6% dos respondentes acharam que o ensino de gêneros textuais que receberam durante a vida escolar os preparou para usar a língua de forma prática. Destes, 32,3% revelaram que o preparo os ajudou a escrever e a falar melhor, enquanto 20,5% concordaram que houve o preparo para o uso prático da língua, sem, no entanto, especificar que tipos de habilidade

adquiriram. Chama a atenção o fato de que apenas 11,7% explicitaram o ensino para ser melhor cidadão como um aprendizado prático com o estudo de gêneros textuais.

Quanto aos que responderam que não houve preparo para usar a língua de maneira prática e eficiente, é esclarecedor o percentual que relaciona esse despreparo à ausência de aulas de redação (23,5%), enquanto que 35,2% citaram aulas improdutivas ou cópia como justificativas para a resposta dada. Esses dados mostram, mesmo que em pequena escala, que ainda temos problemas com o ensino da escrita nas escolas.

A tabela seguinte sistematiza a percepção dos alunos acerca da necessidade da EA nas escolas, em resposta às perguntas 2 e 3: (ii) Antes do projeto “Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa”, o que pensava sobre a necessidade da Educação Ambiental nas escolas? (iii) E agora, o que você pensa sobre a necessidade da Educação Ambiental?

Tabela 2 – Percepção da necessidade da EA nas escolas

ANTES DA PESQUISA			DEPOIS DA PESQUISA		
ELEMENTOS CITADOS	Frequência de respostas		ELEMENTOS CITADOS	Frequência de respostas	
A favor	12	23,5%	Muito importante	13	25,4%
Necessária	7	13,7%	Todos deveriam ter	11	21,5%
Desconhecia	6	11,7%	Necessária	10	19,6%
Sem importância	6	11,7%	Essencial, fundamental, deve ser constante	4	7,8%
Desnecessária	6	11,7%	Conscientiza	4	7,8%
Todos deveriam ter	5	9,8%	Muito bom	3	5,8%
Nada	3	5,8%	Devemos tomar conta da natureza	2	3,9%
Não respondeu	2	3,9%	Um bem comum	1	1,9%
Assistiu uma palestra	1	1,9%	Uma das diversas formas de ensinar	1	1,9%
Não era boa	1	1,9%			
Pensava só na coleta seletiva	1	1,9%			
De forma generalizada	1	1,9%			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	51	100%	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	51	100%

Fonte - Pesquisa de campo com aplicação de questionário

A primeira observação que fazemos é que 47% dos alunos, antes da participação na pesquisa, considerava a EA necessária nas escolas e que, após o trabalho, 100% concordaram com isso. A justificativa para tal foi que todos deveriam ter EA, porque é muito importante, necessária, essencial, fundamental e deve ser constante, pois conscientiza, é muito bom. O

excerto abaixo exemplifica a consideração da proposta de trabalho como muito importante e interessante.

“O nosso Projeto de Educação ambiental foi **muito importante** e tenho certeza que não foi apenas para mim. Achei **muito interessante**, pois ajudou tanto no conhecimento como também uniu a nossa sala que desde o ano passado grande parte da turma tinha conflitos. Nossos passeios, as aulas sempre descontraídas, que acabam até mesmo ensinando melhor do que aquelas aulas que estão na rotina de sempre.” (Aluno G, Diário de Itinerância)

Os excertos abaixo também apresentam a EA como importante, conscientizadora e essencial, reforçando a percepção de que a mesma pode influenciar as pessoas em relação ao tratamento que devemos dar ao meio ambiente.

“Estou gostando muito das aulas, na minha opinião estão sendo bem produtivas, estou aprendendo bastante. E esse trabalho que está sendo feito é **muito importante** para que possamos nos conscientizar dos nossos deveres e papéis com o meio ambiente.” (Aluna S, Diário de Itinerância)

“Educação Ambiental é um projeto **essencial** que proporciona uma estrutura para uma vida sustentável.” (Aluna GG, Diário de Itinerância)

“O projeto traz nítidas mudanças em nosso cotidiano, assim nos ajudando a mudar o nosso querido Meio Ambiente. As aulas foram **de extrema importância**, espero levar tudo que aprendi por toda a minha vida.” (Aluno R, Diário de Itinerância)

A tabela 3, a seguir, contempla a análise das respostas à pergunta 4: Como você avalia esse projeto que uniu Educação Ambiental e Língua Portuguesa?

Tabela 3 – União da LP com a EA

ELEMENTOS CITADOS	Frequência de respostas	
Espetacular, excelente, ótimo	13	25,4
Bom, diferente, além de ajudar em LP	10	19,6
Muito bom	9	17,6
Muito legal e agradável	4	7,8
Aprendemos bastante	3	5,8
Muito interessante	3	5,8
Combinação perfeita	1	1,9
Adorei tudo	1	1,9
Interessante e produtivo	1	1,9
Maravilhoso por ajudar em LP	1	1,9
Bastante ambiental	1	1,9
Abriu as mentes	1	1,9
Dez	1	1,9

Oito, pois faltou mais contato com a natureza	1	1,9
Grato	1	1,9
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	51	100%

Fonte - Pesquisa de campo com aplicação de questionário

Percebe-se, pela tabela, que, se considerarmos os seis primeiros elementos citados, 82% dos alunos avaliaram a união da LP com a EA, altamente positiva, analisando-se suas adjetivações: espetacular, excelente, ótimo, diferente, muito bom, legal, agradável e interessante. Ressalte-se que 100% dos respondentes demonstraram aprovação ao trabalho desenvolvido envolvendo as duas áreas. As anotações no Diário de Itinerância explicitam bem algumas das respostas.

“No início tive receio, pois envolver a Língua Portuguesa com a Educação Ambiental parecia-me impossível, mas a cada aula, passeio e aprendizado que o projeto tem apresentado posso ver que há uma **combinação perfeita** e que assim nós poderemos dar o devido valor e respeito à maravilhosa língua que o nosso país tem e à natureza.” (Aluna V, Diário de Itinerância)

“O projeto misturando Língua Portuguesa com meio ambiente, que até então era algo difícil para mim, me fez repensar meus conceitos e, a partir daí, fazer parte dessa **experiência maravilhosa**, que é a oportunidade de aprender cada vez mais.” (Sem identificação, Diário de Itinerância)

“Este ano tive o privilégio de aprimorar meu conhecimento na Língua Portuguesa e juntamente com a Educação Ambiental. É **uma grande satisfação**, pois na disciplina, hoje tenho aprimorado e assim pegando gosto pela língua portuguesa. Nossos **passeios** estão sendo **prazerosos**, fazendo com que a vontade de aprender só aumente.” (Aluna C, Diário de Itinerância)

Algumas das respostas ao questionário também elucidam as avaliações dos alunos, como vemos abaixo.

“**Muito bom**, pois nos mostrou como devemos preservar o meio ambiente de uma forma diferente. No começo pensei que essa união não daria certo, mas com o tempo percebi que foi **uma união muito boa** e posso dizer que foi **um sucesso**.” (Questionário 4)

“Essa junção **contribuiu para a minha formação** em LP e EA. Seria muito bom se todos os alunos tivessem a mesma oportunidade que tive.” (Questionário 16)

“Achei **muito bom**, porque uniu um tema que é importante com a língua, que é fundamental.” (Questionário 24)

“**Muito bom**, porque assim aprendemos a cuidar mais do meio ambiente e com esse tema aprendemos a fazer redação.” (Questionário 26)

Como se percebe, as respostas e as avaliações dos alunos registradas tanto no questionário quanto no Diário de Itinerância apontam para uma boa aceitação da proposta de se trabalhar EA nas aulas de LP ou, como foi o nosso caso, nas aulas de leitura e produção de textos, mais especificamente com o foco na abordagem dos gêneros textuais. Isso nos mostra que tanto o professor quanto o aluno são capazes de realizar um trabalho interdisciplinar, que pode ser bem sucedido. Para tanto, deve-se agir com cuidado e critério na escolha dos caminhos a serem percorridos e, acima de tudo, “acreditar que o outro também pode *ser* ou *tornar-se* interdisciplinar”, conforme expõe Fazenda (1995, p. 78).

O diálogo entre as falas da professora, da pesquisadora e dos alunos mostrou que se pode estabelecer uma relação entre os saberes, apreendendo-se um mesmo objeto de diversos pontos de vista, para fazer com que os envolvidos no processo educativo se deem conta da quantidade de olhares possíveis que se pode dirigir a um objeto de estudo, como nos propõe Lerbet (2001, p. 529) e os demais autores apresentados ao longo deste trabalho, que discutem a questão da inter/transdisciplinaridade.

(RE)ATANDO OS NÓS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?
(Ferreira Gullar)⁵⁰*

O estudo dos gêneros textuais e sua didatização estão na moda, principalmente nas universidades, não é uma proposta nova. Isso poderia ser um argumento para afirmar a “desimportância” de uma pesquisa que pretendeu analisar o ensino de gêneros textuais no Ensino Médio. A orientação para a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino também não é novidade, assim como a interdisciplinaridade como possibilidade pedagógica para este trabalho. Desse modo, as questões que nos levaram a esta pesquisa foram: Mesmo sendo tão propalados, os gêneros textuais, a EA e a interdisciplinaridade já estão efetivamente nas salas de aula? Os professores já se apropriaram destes conceitos e de sua aplicabilidade? Como colocar em prática essas propostas de ensino? A nossa preocupação principal foi, então, a operacionalização das perspectivas teórico-metodológicas dessas duas áreas: LP e EA.

Como a noção de gênero traz em si o pressuposto de que é uma forma de ação social; o ensino de Língua Portuguesa implica a preparação do aluno para a vida cidadã, assim como a EA; e a interdisciplinaridade possibilita uma educação menos fragmentada; nosso propósito foi, a partir dessas premissas, desenvolver uma pesquisa-ação que pudesse mostrar se essas propostas são factíveis. Por esse motivo, buscamos uma escola pública, como qualquer uma da Secretaria de Estado da Educação do DF, em uma região administrativa fora das áreas mais centrais de Brasília, com as condições nas quais se encontram a grande maioria dos estabelecimentos de ensino nos grandes centros do país.

Nessa direção, buscamos o apoio teórico e metodológico que nos possibilitasse alcançar os seguintes objetivos: (i) Aplicar e avaliar um procedimento didático adequado ao ensino de gêneros textuais utilizados na integração da Educação Ambiental e Língua Portuguesa. (ii) Identificar o sistema de gêneros utilizados na integração da Educação

⁵⁰ Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MzI5MTc/>. Acesso em 10/09/2013.

Ambiental e da Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio. (iii) Considerar como professores e alunos posicionam-se em relação à Educação Ambiental e ao ensino de gêneros textuais.

Assim, adotamos aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, DOLZ, SCHNEUWLY), pela contribuição para o ensino sistemático dos gêneros textuais na língua materna; da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH), pela defesa explícita do discurso como uma prática social e do gênero como uma maneira de usar a língua numa atividade social particular; da vertente Sócio-Histórica e Cultural (BAZERMAN), pela consideração dos gêneros como uma ferramenta de agência. Evidentemente, todas essas perspectivas têm como base os postulados bakhtinianos para uma visão da linguagem como interação, em que estão presentes os conceitos de dialogia, polifonia e heterogeneidade.

Destacamos também as contribuições de Fazenda, Morin e Nicolescu, para a elucidação dos termos disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; de Catalão, Carvalho, Layrargues e Lima, para o entendimento sobre as diversas facetas da Educação Ambiental; de Barbier, Coulon e Bortoni-Ricardo, para as questões metodológicas; de Rojo e Marcuschi, para a análise do conceito de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas diversas correntes teóricas relacionadas ao tema.

Esclarecemos que a escolha da pesquisa-ação como principal orientação metodológica se deu por acreditarmos que não basta o pesquisador ir às escolas, observar, analisar e apontar os problemas em desacordo com os preceitos teóricos estudados, mas não mostrar como fazer o que considera correto. Por isso, assumindo o papel de professora-pesquisadora, resolvemos ir à sala de aula e testar se o que propúnhamos era possível fazer de fato, ou seja, operacionalizar a teoria, efetivar a práxis, considerando este momento uma oportunidade privilegiada de autoformação.

Após a negociação com a professora, com a direção da escola, com os alunos e a realização da pesquisa durante todo o ano letivo de 2012, em duas turmas da terceira série do Ensino Médio, pudemos chegar a algumas respostas que destacamos a seguir.

Em relação ao primeiro objetivo, aplicamos nove sequências didáticas, para as quais buscamos seguir quatro critérios de elaboração: observar a situação de produção do gênero textual; a possibilidade de agência dos alunos; a circulação das produções para leitores efetivos e a disseminação de conhecimentos socioambientais relevantes para a formação do cidadão ambientalmente consciente. Ressaltamos que para realizar essa tarefa precisamos analisar cada passo a ser dado com muito cuidado. Estávamos em uma escola onde nunca havíamos trabalhado,

onde não tínhamos laços profissionais estreitos, a não ser com a professora colaboradora da pesquisa; estávamos apresentando uma proposta nova de trabalho; tínhamos que obter a adesão e a colaboração dos alunos, além do apoio da direção e dos professores para realizarmos aulas-passeio, que demandavam uma organização prévia envolvendo muitas pessoas: pais, alunos, professores, direção, motorista do ônibus, pessoas ligadas aos lugares que visitaríamos.

Buscamos atender ao critério da situação de produção sempre que possível, elaborando um texto que tivesse um uso real, como foi o caso explícito dos ofícios, pois estes foram entregues aos seus destinatários, foram contabilizados como documentos oficiais da escola. O relatório teve a função de informar aos não participantes da aula-passeio o que havia ocorrido, bem como o boletim informativo. A carta-manifesto foi para expressar e divulgar as ideias sobre a temática discutida, os problemas ambientais da atualidade. O resumo foi elaborado para auxiliar na escrita da resenha, que teve o objetivo de oferecer aos leitores uma descrição do documentário *Lixo Extraordinário*. A redação para concurso também teve um propósito de participar efetivamente da seleção proposta pelo SINPRO. As redações de vestibular foram as que tiveram como situação de produção um objetivo eminentemente escolar, preparar os alunos para o ENEM e o vestibular. Assim, consideramos que esse requisito foi cumprido, pois os textos produzidos não foram meramente para a correção do professor, com a finalidade única e exclusiva de concessão de nota.

Ao desempenharem essas ações de produção textual, percebemos que os alunos exerceram sua agência, ou seja, realizaram “coisas através da escrita”, conforme defende Bazerman (2006): expressaram suas opiniões, transmitiram informações, aprenderam a redigir de acordo com as exigências dos exames admissionais para o ensino superior, aprenderam a preencher uma ficha inscrição de concurso, interagiram com seus colegas e professores, negociaram sentidos nas refações de texto, mostraram-se autores. Isso ficou comprovado pela circulação dos textos produzidos no blog criado para esse fim e no qual ficaram registrados pensamentos, conhecimentos socioambientais adquiridos e atividades realizadas. Além do blog, utilizamos correios, e-mails, impressão de boletim informativo, divulgação na *Folha do Meio Ambiente*, em sua versão impressa e digital.

Quanto ao segundo objetivo, ao desenvolvermos as atividades de leitura, compreensão e produção de textos, pudemos identificar o sistema de gêneros utilizado nas aulas e que possibilitaram a integração da Educação Ambiental e da Língua Portuguesa. Verificamos que, em uma proposta como essa, os alunos podem ter acesso a um amplo repertório de textos dos mais variados gêneros, contemplando as indicações dos currículos nacionais e locais. Houve, nessa experiência, uma forte presença de textos gerados nas mais diferentes esferas de

atividades humanas, mas os da esfera instrucional possibilitaram visualizar as atividades desempenhadas pelo professor, que realiza tarefas de ensino (elaborar tarefas, produzir documentos, explicar, expor oralmente, lembrar, preencher listas de chamada, de notas, de trabalhos, responder, perguntar oralmente e por escrito) e pelo aluno, que desempenha tarefas de aprendizagem (anotar informações, produzir, perguntar e responder, seguir orientações, questionar). Isso corrobora o entendimento de que os gêneros textuais medeiam nossas ações e são determinados pelas condições sócio-históricas.

Para alcançarmos o terceiro objetivo, realizamos conversas com a professora, analisamos os registros do diário de itinerância e as respostas do questionário aplicado aos alunos e conseguimos obter as percepções dos implicados na pesquisa. A partir dessa análise, na ótica da professora e dos alunos, a proposta de se juntar Língua Portuguesa e Educação Ambiental, com ênfase no ensino dos gêneros, foi muito bem sucedida.

A aprovação da experiência desenvolvida no âmbito da pesquisa foi explicitada pela professora em relação a vários aspectos, que destacamos a seguir: as aulas-passeio, que mexeram com o cotidiano da escola; o conhecimento de questões ambientais abordadas em textos de variados gêneros; o reconhecimento da motivação e do engajamento dos alunos nas atividades propostas; a percepção do valor da interação professor-aluno e de se dar voz aos alunos; a compreensão da importância que devemos dar para a leitura em grupo; a forma de se trabalhar a gramática dentro do gênero; a importância da lista-controle para a compreensão dos alunos sobre o gênero textual estudado. Todas essas avaliações reforçam a necessária reflexão sobre a formação dos professores para desenvolverem a EA nas escolas e para a transposição didática das orientações dos PCN para a adoção dos gêneros textuais na educação em língua materna.

Os alunos expressaram a compreensão de que a EA é necessária nas escolas, considerando-a muito importante, essencial para a conscientização das pessoas sobre o tratamento correto que devemos dar ao meio ambiente. Eles deixaram claro que a união da LP com a EA foi muito bem avaliada, mesmo tendo sido uma proposta inicialmente vista com desconfiança por muitos.

Ressaltamos, entretanto, que as respostas à primeira pergunta do questionário (O ensino de gêneros textuais que recebeu em sua vida escolar o preparou para usar a língua de maneira prática e eficiente, de modo a exercer seu papel de cidadão? Justifique.) não deixam claro se os alunos entenderam que a questão abrangia toda sua vida escolar, anterior e atual, revelando que foi mal elaborada pela pesquisadora. O que os alunos responderam pode não

ser o que se esperava, caso seja, revela-se uma boa experiência dos alunos na aprendizagem de gêneros textuais, algo não condizente com o senso comum a respeito da questão: não há preparação do aluno para o uso efetivo da língua. Contrariando essa crença, 66,6% dos respondentes acharam que o ensino de gêneros textuais os preparou para usar a língua de forma prática.

Destacamos agora algumas limitações percebidas ao longo da pesquisa-ação. A primeira delas diz respeito à confusão entre os papéis de pesquisadora e professora e a dificuldade de conciliar isso. Percebemos que muitas vezes o papel de professora teve supremacia sobre o de pesquisadora, pois as funções desempenhadas na escola e na sala de aula tomaram muito tempo e exigiram tomadas de decisões rápidas, a fim de que a pesquisa não interferisse de forma negativa na programação da escola e vice-versa. Um exemplo disso foram as remarcações de datas das aulas em função de eventos programados sem o conhecimento da pesquisadora, que não estava na escola todos os dias.

Além disso, a preocupação com o cumprimento das tarefas dentro do horário programado e dos períodos bimestrais, pois tínhamos que cumprir os prazos, como entrega de notas, por exemplo, fez com que muitas vezes nos esquecêssemos de ligar o gravador e tirar fotos para registrar o que fazíamos. Assim, restou-nos fazer anotações posteriores sobre o que acontecera em sala e contar com as observações da professora. Outro ponto em relação a esse aspecto da pesquisa-ação é que o *status* de pesquisadora, do nosso ponto de vista, prejudicou a interlocução com a professora, fazendo com que não tivéssemos nenhum embate teórico. A tudo ela aquiesceu, como se não quisesse contradizer “uma doutoranda”, como ela se referiu à pesquisadora no diário de itinerância. Por isso, algumas vezes ficamos na dúvida se o trabalho estava realmente bom. Não foi fácil, portanto, ser professor pesquisador, como se deseja que todo professor o seja.

A segunda limitação refere-se ao fato de não sermos a professora de Língua Portuguesa, de não estarmos na escola todos os dias, de não termos mais aulas durante a semana. Isso dificultou a continuidade das atividades que não conseguimos desenvolver dentro do “nosso tempo”, por isso algumas vezes tivemos que pedir ao professor da aula seguinte para nos “dar um tempinho”, para concluirmos o que estávamos fazendo, já que só nos veríamos na semana seguinte, ou pedir à professora Cecília que permitisse que os alunos o fizessem em sua aula. Cremos que esse seria um problema a menos, se a pesquisa não tivesse se desenvolvido nas aulas de Produção de Texto, pois daria mais flexibilidade ao professor e aos alunos.

A terceira e última limitação se deu em função da situação sociopolítica da escola e da categoria de professores em 2012. A escola, nosso campo de pesquisa, passou por três direções em um ano e a cada direção que iniciava tivemos que reapresentar a proposta da pesquisa, relatar em que pé estávamos e pedir apoio para as ações programadas, para o que felizmente sempre tivemos boa receptividade. Além da questão interna da escola, houve uma greve de professores que durou 52 dias e atrasou o início da pesquisa de campo, levando ao contratempo da reposição de aulas aos sábados, ao que nos dispusemos, a fim de que pudéssemos produzir os dados necessários e de que não interferíssemos na programação da professora, uma vez que havíamos assumido integralmente as aulas da Parte Diversificada do currículo nas duas referidas turmas.

Ao concluir, explicitamos que esta pesquisa concretizou uma prática que há muito desejávamos e que demonstrou a possibilidade efetiva de se trabalhar a Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa, ampliando-se essa perspectiva para os demais temas transversais propostos para a educação básica, afinal todos nós precisamos de Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Saúde.

Ao mesmo tempo, quando analisarmos o desenvolvimento das nove SD, percebemos que a proposta mexeu com a instituição escolar tal como está, por vários motivos. Em primeiro lugar, o projeto é interdisciplinar, como indicam os referências para o Ensino Médio, o que diverge da organização disciplinar das escolas, que ainda não os implementaram. Para que projetos como esse tenham sucesso, o próprio espaço físico das escolas, o tempo preso em grades, os obstáculos para as saídas de campo, os modelos de avaliação precisam ser rediscutidos.

Em segundo lugar, a formação inicial e continuada de muitos professores do Ensino Médio, que não se sentem preparados para colocar em prática as propostas curriculares, deve receber a devida atenção nas políticas públicas, como se percebe em programas de formação voltados para professores do Ensino Fundamental. Também há que se investir em materiais didáticos, laboratórios e bibliotecas para alunos e professores desse nível de ensino.

Em terceiro lugar, as condições de trabalho dos docentes dificultam a prática de atividades como os atendimentos individuais ou de grupos, os planejamentos e as correções das produções escritas, às quais precisamos destinar muitas horas. Há a consideração relevante de que a pesquisa foi desenvolvida em duas turmas apenas, com duas aulas semanais, enquanto que um professor de Língua Portuguesa, no Distrito

Federal, por exemplo, com jornada de 40 horas semanais de trabalho, das quais 30 são em regência de classe tem, no mínimo, seis turmas.

Mas, enquanto lutamos para superar todas essas dificuldades e conquistar as condições ideais para a educação que desejamos, podemos proporcionar aos nossos alunos muitas práticas situadas de linguagem para a cidadania plena e consciente. Certamente estamos em melhores condições de atuar rumo à sociedade que esperamos, como pesquisadora ou professora, como professora pesquisadora, enfim. Saímos desta experiência com a certeza de que temos mais possibilidades de fazer um bom trabalho em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário do N.R. O ensino da gramática nas séries iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). *Os 12 trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. Páginas 11-30.

_____. *A escrita na 1ª série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização*. 2005. 133 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2005.

AMARAL, Emília [et al.]. *Novas palavras*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção novas palavras, nova edição; v. 3)

ANDRADE, Sueli Amália de. Considerações gerais sobre a problemática ambiental. In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino e MININNI-MEDINA, Naná (Coordenação geral). *Educação ambiental: curso básico a distância: documentos e legislação da educação ambiental*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: MMA, 2001. 5v.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 10)

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5)

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século 21*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ARENT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. - 5 ed. -São Paulo: Perspectiva S.A., 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARCELOS, Valdo. *Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Educação Ambiental)

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Org.: Ângela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org.: Ângela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BETTO, Frei. Dia das mulheres. Que mulheres? *Correio Braziliense*, 09 de março de 2012, p. 15.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de Ensino, 18)

BOFF, Leonardo. *O cuidado necessário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al.] (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de ensino; 30)

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de ensino, 8)

_____; CASTANHEIRA, Salete; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999a. (Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências)

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional)

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral: Coordenação Geral do Ensino Médio. Programa ensino médio inovador. Brasília: MEC, 2011c. (Documento orientador)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2008. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006a. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006b. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio), parte I - bases legais, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio), parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): língua portuguesa. v. 2. Brasília: MEC, 1997.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 131- 149.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, Michèle e CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. (Cadernos de educação ambiental; 2)

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.2, n.2, abr/jun, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Coisas que o povo diz*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2009.

CATALÃO, Vera Lessa. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental. In PÁDUA, José Augusto (Org). *Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente*. São Paulo: Peirópolis, 2009 (versão digitada, p. 1-30).

_____; RODRIGUES, Maria do Socorro (Orgs). *Água como matriz ecopedagógica*. Brasília: Edição do Departamento de Ecologia, UnB, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012a. (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

_____. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012b. (Estabelece as Diretrizes para a Educação Ambiental)

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. (Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica)

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

CORÔA, Maria Luiza M. S. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. Boletim da ABRALIN, nº 26, 2003.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. . In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de Ensino; 25)

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Conferência: Paulo Freire e a Transdisciplinaridade. In: Universidade de Brasília. Semana Universitária – 90 Anos de Paulo Freire: um marco para a reflexão sobre os rumos da Universidade Brasileira. Brasília: Faculdade de Educação/ UnB, 08 de outubro de 2011.

DICAPRIO, Leonardo. *A última hora* (DVD). Warner Bros, 2007.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane e DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michéle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola* (tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada)

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Questões Fundamentais da Educação; 2)

FERRAZ, Janaína de Aquino [et al]. *Aspectos gerais redação oficial*. Brasília: CEAD/UnB, 2009. (Publicação do Ministério da Educação. Módulo 2)

FILHO, João Correia. Mudança de hábito. *Revista do Brasil*, nº 73, p. 38-39, julho/2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Educação e mudança*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, 1)

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Extensão ou comunicação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Mirella de Oliveira. A coerência local em textos expositivos e/ou argumentativos, escritos em língua portuguesa por vestibulandos. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa. H. B. e MESQUITA, Elisete M^a C. de. (Orgs). *Gênero de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia, EDUFU, 2008.

GERALDI, João Wanderlei. *Linguagem e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. Anais do I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em ambiente e sociedade. Indaiatuba-SP, 2002. Obtido em http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/teoria_meio_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf. Acesso em 24/11/11.

_____ e LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da Educação ambiental contemporânea no Brasil. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”: A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. SP: Ribeirão Preto, setembro de 2011.

LEGIÃO URBANA. *Mais do mesmo*. Direção Mayrton Bahia. CD - EMI, 1998.

LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino e MININNI-MEDINA, Naná (Coordenação geral). *Educação ambiental: curso básico à distância: documentos e legislação da educação ambiental*. Brasília: MMA, 2001. 5v, 2ª edição revista e ampliada.

LEME, Samira El Ghaz e SILVA, Maclovia Corrêa da. Material instrucional de educação ambiental: instrumento de gestão pública em Curitiba, PR. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 327-346, jul./dez. 2010. ISSN 1516-4896

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

LOPES-ROSSI, Mª Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de Ensino; 25)

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 237 – 259.

_____. (Coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004a. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

_____. (Coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004b. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de Ensino; 25)

_____. *Gêneros textuais: definições e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de Ensino, 18)

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. (Educação linguística, 2)

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81 a 106.

MININNI-MEDINA, Naná. Antecedentes históricos: conferências internacionais. In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino e MININNI-MEDINA, Naná (Coordenação geral). *Educação ambiental: curso básico a distância: documentos e legislação da educação ambiental*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: MMA, 2001. 5v.

_____. Documentos nacionais de educação ambiental. In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino e MININNI-MEDINA, Naná (Coordenação geral). *Educação ambiental: curso básico a distância: documentos e legislação da educação ambiental*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: MMA, 2001. 5v.

_____; LEITE, Ana Lúcia Tostes de; SANTOS, Elizabeth da Conceição. A educação ambiental na educação formal. In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino e MININNI-MEDINA, Naná (Coordenação geral). *Educação ambiental: curso básico a distância: documentos e legislação da educação ambiental*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: MMA, 2001. 5v.

MORAN, José Manuel. A Educação Ambiental na Internet . In: *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil*. TRAJBER, Rachel e COSTA Larissa Barbosa da. São Paulo: Peirópolis – ECOAR, 2001, páginas 99-138.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos* - vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO)

OBJETIVOS de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento. Coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. – Brasília: Ipea: MP, SPI, 2007.

PERES, João e SOUZA, Paulo Donizetti de. Um mundo de possibilidades páginas. *Revista do Brasil*, nº 73, pp. 20-23, julho/2012.

_____ e TOLEDO, Virgínia. O futuro é verde. *Revista do Brasil*, nº 73, p. 12-15 julho/2012.

_____ e TOLEDO, Virgínia. Soluções simples para problemas complexos. *Revista do Brasil*, nº 73, pp. 16 -19, julho/2012.

PETRONI, M^a Rosa e MELO, Edsônia de Souza O. Livro didático de Língua Portuguesa: formando leitor e o produtor de textos?. In: *Polifonia*. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado do Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso – Ano 17. Nº 21 (2010). Cuiabá: editora universitária, V. I.

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. (versão em pdf obtida em <http://portal.mec.gov.br>)

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de ensino; 29)

_____. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa. H. B. e MESQUITA, Elisete M^a C. de. (Orgs). *Gênero de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia, EDUFU, 2008a.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês. *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008b. (Investigações sobre língua(gem) situada; 2)

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184 - 207.

_____ (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000a. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000b, pp. 27-38. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ROSA, Antônio Carlos Machado. As grandes linhas e orientações metodológicas da educação ambiental. In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino e MININNI-MEDINA, Naná (Coordenação geral). *Educação ambiental: curso básico a distância: documentos e legislação da educação ambiental*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: MMA, 2001. 5v.

ROSNAY, Joël. Conceitos e operadores transversais. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século 21*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle e CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Luiza Helena O. da. (Orgs.). *Como fazer relatórios de pesquisa*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*: Fortaleza, 2000. V. 25, p. 211 a 218.

TRAJBER, Raquel e MENDONÇA, Patrícia Ramos. *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6, v. 23)

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

WALKER, Lucy; JARDIM, João; HARLEY, Karen. *Lixo extraordinário* (DVD). Paris Filmes, 2009.

APÊNDICE A – Questionário para os alunos

1- O ensino de gêneros textuais que recebeu em sua vida escolar o preparou para usar a língua de maneira prática e eficiente, de modo a exercer seu papel de cidadão? Justifique.

2- Antes do projeto de pesquisa “Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa”, o que pensava sobre a necessidade da Educação Ambiental nas escolas?

3- E agora, o que você pensa sobre a necessidade da Educação Ambiental?

4- Como você avalia esse projeto, que uniu Educação Ambiental e Língua Portuguesa?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B – Informações importantes

INFORMAÇÕES IMPORTANTES	
Término do 1º BIMESTRE	08/06/12 (aulas até o dia 31/05)
Período de provas do 1º bimestre	01/06 a 06/06
FERIADO	07/06
2º BIMESTRE	09/06 a 14/08
3º BIMESTRE	15/08 a 11/10
4º BIMESTRE	16/10 a 20/12
AULAS-PASSEIO (possivelmente aos sábados, exceto para a Reserva Ecológica Águas Emendadas)	1 por bi me stre - Águas Emendadas - Chácara Asa Branca ou do SINPRO - EMBRAPA - Reserva Cachoeirinha - Escola da Stª Mª/ Nascente do Ribeirão Stª Mª
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 10 pontos	Participação em todas as atividades propostas, produção e publicação de textos/fotos/vídeos no BLOG das turmas A e B, escrita no diário.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino do Gama
Centro Educacional 08

COMUNICADO 1

Senhores Pais ou Responsáveis:

No próximo dia 15 de junho de 2012, os alunos do 3º ano do Ensino Médio, turma A, farão uma visita à Estação Ecológica Águas Emendadas, em Planaltina/DF, para realizarem um estudo de campo. Essa atividade faz parte do projeto “Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa”. Serão acompanhados pelas professoras ----- e Mª do Rosário, de Português.

O valor da visita será de R\$10,00 referentes ao pagamento do ônibus.

O ônibus sairá da escola às 6h20 e o retorno está previsto para as 13h30.

Recomendações:

- Usar calça comprida e tênis, boné, filtro solar e levar garrafa com água.
- Levar um lanche saudável e que gere pouco lixo.

Atenciosamente,

A Direção

AUTORIZAÇÃO DE PASSEIO

Eu, _____,

R.G. _____ autorizo o meu(minha) filho(a) _____

_____ turma: _____ a participar da aula-passeio, que se realizará no dia 15/06/2012, sob a responsabilidade do Centro Educacional 08 do Gama.

Assinatura do responsável: _____

Gama 09/06/2012.

APÊNDICE D – Exercício 1

Alguns esclarecimentos sobre a escrita de símbolos:

SÍMBOLOS	Símbolos científicos não são abreviaturas. Fazem parte do Sistema Internacional de Unidades e se grafam sem ponto e sempre no singular.	20h 30min 20s ou 20h 30min 20 km kg m/s km/h
-----------------	--	--

EXERCÍCIOS DE ORTOGRAFIA

1- Acentue onde for necessário:

Fotografo Evando, Rosario, exercicio, aguas, arvores, tem duvida, varios, saida, ecologico, passaros, especifica, onibus, incomparavel, apos, saida, tivessemos, exito, ultima, porem, especies, portugues, saimosja atrasados, estavamos, tentavamos, encostavamos, circulo, dinamicas, ate.

2- Escreva o correto:

- a. Auto-massagem/automassagem:
- b. Atrazo/atraso:
- c. Percorremos/pecorremos:
- d. Vizita/visita:
- e. Concientização/conscientização:
- f. Proporciona/propociona:
- g. Instinção/extinção:
- h. Percebemos/persebemos:
- i. Aduteração/adulteração:
- j. Águas Emendadas/ Águas-Emendadas:
- k. Consiência/consciência:
- l. Olhar para traz/olhar para trás:
- m. Nacentes/nascentes:
- n. Tabem/também:
- o. Apredemos/aprendemos:
- p. Fomos lachar/lanchar:
- q. Decemos/descemos:
- r. Relachamos/relaxamos:
- s. Miniuniverso/mini-universo:
- t. Vizado/visado:
- u. Mais isso não atrapalhou/mas isso não atrapalhou

APÊNDICE E – Exercício de análise de textos

ATIVIDADE DE LEITURA 1

Após a leitura do *Discurso de Severn Suzuki e da Carta da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente*, realize as atividades abaixo em dupla ou trio.

- 1- Quais os temas abordados pelos dois textos?
- 2- Quais os objetivos do *Discurso de Severn Suzuki*?
- 3- Quais os objetivos da *Carta da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente*?
- 4- Como os autores se identificam?
- 5- Que pistas contribuem para o reconhecimento dos temas?
- 6- A linguagem utilizada nos textos é mais formal ou informal? Por quê?
- 7- Os destinatários previstos para os dois textos são os mesmos? Quem são eles?
- 8- Do ponto de vista da situação comunicativa, o que diferencia o discurso da carta?
- 9- Em relação ao discurso:
 - a- Que efeito as repetições da palavra “crianças” e da oração “Sou apenas uma criança” produzem no ouvinte?
 - b- Que efeito as interrogações produzem no ouvinte?
- 10- Em relação à carta:
 - a- Qual o sentido da expressão “Para isso”, no terceiro parágrafo?
 - b- Quais os tempos verbais predominantes no texto? O que eles exprimem?
 - c- Qual o propósito da oração “Vamos cuidar do Brasil”?
 - d- Qual o modo do verbo em “Junte-se a nós!”? Qual a sua função no texto?

AS QUESTÕES ABAIXO VALERÃO 1,5 SE FOREM REALIZADAS E ENVIADAS AO E-MAIL DA TURMA ATÉ 23/06/12, ÀS 24H. Serão corrigidas no sábado.

- 1- Leia (em dupla ou trio), no blog do projeto (portuguesambiental.blogspot.com), a *Carta do Chefe Seattle* e realize as atividades abaixo:
 - a- Escolha o trecho que achou mais interessante, copie e comente.
 - b- Explique o sentido das metáforas:
 - Caminhar entre as estrelas:
 - Cavalo de ferro que fuma:
 - Fios que falam:
 - c- Que partes do texto assemelham-se a questões levantadas no filme “Avatar”? Por quê?
 - d- Relacione trechos da música ouvida em sala à *Carta*.

APÊNDICE F – Exercício de análise de resenha

1- Observe os textos abaixo e o espaço em que foram publicados. Assinale com X, no quadro abaixo, o que cada um deles apresenta.

	Resumo do objeto/tema	Resumo, opinião/avaliação do autor sobre o objeto
Texto 1		
Texto 2		
Texto 3		

TEXTO 1

Felicidade Clandestina - Clarice Lispector

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*: contos. – 7 ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Esta obra que agrega vários contos mágicos e instigantes de nossa autora, não pode ser considerada apenas um apanhado. Não, porque a sensação ao entrar em cada conto é que há uma conectividade sutil entre eles e isto é o que abriga o prazer. A inquietação de Clarice salta a nossos olhos o tempo todo, e se espalha por nossas veias nos dando um cantinho no cenário onde tudo ocorre. Parece estarmos espreitando, ali no momento em que tudo se sucede, às vezes torcendo, às vezes intrigados, às vezes atônitos, outras vezes indignados e recobrados veementemente.

Em *Felicidade Clandestina*, no conto do mesmo nome, Lispector não somente descreve um fato miticamente lúdico, como também nos convoca a partirmos no acaso da insistência e perseverança. Motivos óbvios que nos acometem cotidianamente causam quase um caos mental e espiritual nas linhas da obra. No desfecho de *Felicidade Clandestina*, quando enfim a menina consegue ter em suas mãos o livro do Lobato, a autora nos condensa da aridez de um tempo à fertilidade de outro: ‘Não era mais uma menina com um livro: era a mulher com seu amante’ (pag.18). Seguindo, outros contos, como O Grande Passeio, delicadamente e carinhosamente nos atormenta: as implicâncias originárias de uma convenção de preconceitos contra uma senhora idosa, nos deixa abismados e sufocados. Nesse conto, comungamos com a personagem e aprendemos a resignar aos açoites juvenis, e, o véu é dilacerado quando mocinha (como exigia ser chamada) morre.

A fase de cada passagem nos afaga e nos depreda de uma vez só. A genialidade da ucraniana mais brasileira, espalha pelas páginas marcas de expressões em níveis elevados. Caminhamos agarrados às mãos suadas de Clarice pelos labirintos das minúcias sob fortes e contundentes indagações, sem distorcer intimamente nada. É um esvanecer falso e do mesmo modo nos sentimos em todos os lugares onde tudo acontece. Fazer de inseto, ovo e livro, personagens vivos e ativos dentro do contexto; torná-los protagonistas e ressoá-los de forma grandiosa, como chaves que abrem as portas para o leitor; converter a obscuridade do mundo ao brilho individual; isso é majestoso dentro de *Felicidade Clandestina*.

Abstrações tórridas propositais, sem falsetes de alma. Esta obra se inclina lindamente somente para se impulsionar para um salto magistral. Atrair sensações incomuns e direcioná-las para fatores que julgamos obsoletos: Lispector veleja fácil, leve, coerente dentro da incoerência convencionalizada por olhos gerais. Nítidas e claras as sensitivas complacências das

frases que parecem a todo momento dar um final certo à contextualização dos fatos, e, essa é protelada harmonicamente. As ranhuras dos dizeres dos célebres e triviais momentos se mesclam e nos arremetem a transpor as barreiras do óbvio.

HailtonCorrea Lima

Fonte: <http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2998234>. Acesso em 17/09/12.

TEXTO 2

Incidente em Antares

No livro, dividido em duas partes, mesclam-se acontecimentos reais e irreais. Na cidade fictícia de Antares, apresenta-nos, o Autor, na primeira parte, o progressivo acomodamento das duas facções (os Campolargo e os Vacariano) às oscilações da política nacional e a união de ambas em face da ameaça comunista, como é conhecida, pelos senhores da cidade, a classe operária que reivindica seus direitos.

Na segunda parte, o "incidente" do título: a greve dos coveiros. Morrem inesperadamente sete pessoas em Antares, incluindo a matriarca dos Campolargo. Os coveiros se negam a efetuar o enterro, a fim de aumentar a pressão sobre os patrões. Os mortos, insepultos, adquirem "vida" e passam a vasculhar a vida dos parentes e amigos, descobrindo, com isso, a extrema podridão moral da sociedade. Como as personagens são cadáveres, livres, portanto, das pressões sociais, podem criticar violentamente a sociedade.

Disponível em: <http://www.resumosdelivros.com.br/e/erico-verissimo/incidente-em-antares/>. Acesso em 17/09/2012.

TEXTO 3

A Última Hora

João Luís de Almeida Machado (Professor Universitário e Pesquisador)

A Última Hora, documentário produzido e narrado por Leonardo di Caprio sobre a questão ambiental, inicia-se com imagens de impacto, mostrando ações humanas e suas consequências para o Planeta e para a própria humanidade.

Pesca predatória, queimadas, exploração das florestas, degelo, emissão de gases poluentes na atmosfera, extinção de espécies animais, subnutrição, epidemias, maremotos, congestionamentos monstruosos... Há um pouco de tudo aquilo que estamos impingindo à Terra ao longo de toda a nossa existência, em especial desde o advento do industrialismo como sistema econômico vigente.(...)

Os especialistas, no filme, tentam nos alertar para o que estamos fazendo. E não há alarmismos, e sim uma importante constatação, como diz um deles: “Se analisamos a história da humanidade se trata basicamente de uma relação entre os dois sistemas mais complicados da terra: a sociedade humana e a natureza”.

Ou seja, a palavra dos cientistas e estudiosos está nos dizendo que, a princípio, para a maioria das pessoas, o que estamos vivendo é um choque entre os nossos interesses e as possibilidades de realização dos mesmos que a natureza nos oferece. Nosso “complicado sistema” de vida, pautado no consumismo desenfreado e baseado não apenas na sobrevivência de cada um e de todos, mas estimulado de forma constante pelo marketing e pelas mídias (subsidiados pelas grandes corporações e pelos mais ardorosos defensores de seus interesses, os governos de cada nação) torna-se, portanto, algo a ser revisto e alterado. (...)

E o que se prega para o futuro, apenas o catastrofismo, o fim dos tempos, o apocalipse? Não, a mensagem não é essa. Nem tampouco prevalece entre os especialistas o desânimo e a descrença quanto à possibilidade de reverter o quadro que torna a cada novo dia irremediável (ao menos

aparentemente) o aquecimento global, o efeito estufa, a destruição das calotas polares, a iminente intoxicação das fontes de água potável e alimentos...

Ainda existe a esperança e a viabilidade técnica para a reversão da destruição que vislumbramos no horizonte. O que, diga-se de passagem, não representa o final dos tempos para o planeta e o meio-ambiente, passível de autorregeneração como já pudemos constatar ao longo de toda a história natural da Terra.

E isso fica bastante evidente a partir daquilo que nos diz outro ambientalista que participa do filme *A Última Hora* ao esclarecer que “Quando usamos a expressão salvar o meio-ambiente não estamos nos expressando corretamente, pois o meio-ambiente vai sobreviver, nós é que não vamos ou que talvez sobrevivamos num mundo em que não desejaremos viver”.

Por outro lado, as pessoas não devem pensar que o que pregam os ambientalistas é o retorno às cavernas, a uma alimentação a base de raízes e frutas colhidas nas árvores e o abandono daquilo que constituímos ao longo de toda a história humana. O que pensam é que temos que racionalizar a situação e rever ações e posturas que tornam insustentável a continuidade da vida a médio prazo.

E é nesse ponto que o filme *A Última Hora* surpreende e encanta. Não se tratando apenas de uma produção que poderia se juntar a todos os filmes apocalípticos de que temos notícias. Não basta apenas trazer à tona as más notícias e deixar as pessoas com medo e descrentes quanto ao futuro que se avizinha.

É necessário mostrar que as alterações não são impossíveis, que estão sendo pensadas e pesquisadas, que podem se tornar realidade se quisermos e batalharmos nesse sentido, se agirmos – ainda que individualmente, o que não dá para as pessoas uma real sensação de que as coisas realmente estão mudando (e para isso é sempre interessante recordar aquele velho ditado popular, “de grão em grão, a galinha enche o papo”).

A Última Hora nos revela o que a ciência tem de informações mais recentes e contundentes a respeito da questão ambiental nos últimos tempos. O filme atesta aquilo que temos visto nas manchetes dos jornais como desastres ambientais isolados, ocorrendo em pontos distantes e distintos, como sendo peças de um quebra-cabeças de grande dimensões, cujas peças, ao serem todas unidas e colocadas sobre a mesa, diante de nossos olhos, prenunciam o desaparecimento de todos e de cada um de nós... Imperdível!

Ficha Técnica de *A Última Hora*(The 11th Hour)

País/Ano de produção: EUA, 2007

Duração/Gênero: 95 min., Documentário

Indicação Etária: livre

Direção de NadiaConnors e Leila ConnorsPetersen

Roteiro de NadiaConnors, Leila ConnorsPetersen e Leonardo DiCaprio

Elenco: Leonardo Di Caprio, Kenny Ausubel, Janine Benyus, Sylvia Earle, Gloria Flora, Michel Gelobter, Mikhail Gorbachev, Stephen Hawking, ThomHartmann, Paul Hawken.

Fonte: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1182> (com modificações) Acesso em 11/09/12.

2- Complete o quadro, especificando quais são os elementos que caracterizam a situação de produção de cada um dos textos. Apoie-se no exemplo do texto 1.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Autor	Hailton Correa Lima		
Função social	Resenhista do site www.recantodasletras.com.br.		
Tema/objeto	O livro Felicidade Clandestina .		

Imagem que o autor tem do seu destinatário	Destinatário que costuma ler livros.		
Locais onde o texto possivelmente circulará	No site www.recantodasletras.com.br .		
Momento da produção	Muito posterior à produção do livro.		
Objetivo do autor	Dar informações sobre o livro e fazer comentários, avaliações sobre ele.		

3- Baseando-se no preenchimento dos quadros anteriores, quais dos textos podem ser considerados resenhas?

4- Pelas atividades anteriores, percebemos que **as resenhas descrevem ou resumem uma obra/um objeto e apresentam comentários do resenhista**. Preencha o quadro abaixo com trechos da resenha do filme *A Última Hora*.

Trechos descritivos ou resumidores da obra	Trechos de comentários/avaliações

5- Qual a avaliação mais marcante do resenhista sobre a obra? Positiva ou negativa? Comprove com partes da resenha (texto 3).

6- Agora é a sua vez. Escreva uma resenha do documentário **Lixo Extraordinário** com o objetivo de convencer o destinatário a assisti-lo (3,0 pontos). Envie para o e-mail da turma na data estipulada, anexo em Word, letra Times New Roman 12. Lembre-se:

CARACTERÍSTICAS DA RESENHA	ELEMENTOS DA RESENHA
<ul style="list-style-type: none"> - É semelhante ao resumo, porém permite comentários e críticas do redator. - Contribui para o desenvolvimento da mentalidade crítica, científica, analítica. - Pode se referir a livros, peças teatrais, filmes, quadros, músicas etc. - Pode ser descritiva ou crítica. 	Referência bibliográfica.
	Informações sobre o autor.
	Descrição e resumo da obra resenhada. De que se trata?
	Crítica, apreciação e indicações do resenhista. Qual a contribuição da obra? É recomendável? Para quem?

APÊNDICE G – Folha definitiva de redação

Centro Educacional 08 do Gama
Projeto “Educação ambiental nas aulas de Língua Portuguesa”
Professora Rosário Ribeiro – Data: ___/___/___ Nota: _____
Aluno(a): _____ Nº: _____ Série/Turma: _____

Gênero textual:		Tema:	
01			
05			
10			
15			
20			
25			
30			

ANEXO A- Exemplo de ofício 1

[Ministério]
[Secretaria/Departamento/Setor/Entidade]
[Endereço para correspondência].
[Endereço - continuação]
[Telefone e Endereço de Correio Eletrônico]

5 cm
↓
Ofício nº 524/1991/SG-PR

Brasília, 27 de maio de 1991.

A Sua Excelência o Senhor
Deputado [Nome]
Câmara dos Deputados
70.160-900 – Brasília – DF

Assunto: **Demarcação de terras indígenas**

Senhor Deputado,

2,5 cm
← 3 cm →

1. → Em complemento às observações transmitidas pelo telegrama nº 154, de 24 de abril último, informo Vossa Excelência de que as medidas mencionadas em sua carta nº 6708, dirigida ao Senhor Presidente da República, estão amparadas pelo procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas instituído pelo Decreto nº 22, de 4 de fevereiro de 1991 (cópia anexa).

2. Em sua comunicação, Vossa Excelência ressalva a necessidade de que – na definição e demarcação das terras indígenas – fossem levadas em consideração as características sócio-econômicas regionais.

3. Nos termos do Decreto nº 22, a demarcação de terras indígenas deverá ser precedida de estudos e levantamentos técnicos que atendam ao disposto no art. 231, § 1º, da Constituição Federal. Os estudos deverão incluir os aspectos etno-históricos, sociológicos, cartográficos e fundiários. O exame deste último aspecto deverá ser feito conjuntamente com o órgão federal ou estadual competente.

4. Os órgãos públicos federais, estaduais e municipais deverão encaminhar as informações que julgarem pertinentes sobre a área em estudo. É igualmente assegurada a manifestação de entidades representativas da sociedade civil.

5. Os estudos técnicos elaborados pelo órgão federal de proteção ao índio serão publicados juntamente com as informações recebidas dos órgãos públicos e das entidades civis acima mencionadas.

1,5 cm
←

3,5 cm
↑

6. Como Vossa Excelência pode verificar, o procedimento estabelecido assegura que a decisão a ser baixada pelo Ministro de Estado da Justiça sobre os limites e a demarcação de terras indígenas seja informada de todos os elementos necessários, inclusive daqueles assinalados em sua carta, com a necessária transparência e agilidade.

Atenciosamente,

[Nome]
[cargo]

MINISTÉRIO DA LINGUAGEM
CONSULTORIA DE LINGUAGEM

Alameda dos Ministérios, Edifício Libras, nº 100
Brasília, DF – CEP 70000-000
Telefone: (061) 3312 0000
E-mail: ml@ministerio.br

Ofício nº 123/2009/ML

Brasília, 10 de julho de 2009

A Sua Excelência a Senhora
Deputada Maria do Rosário
Câmara dos Deputados
70.160-900 – Brasília – DF
Gab. 312-IV
Comissão de Educação e Cultura – CEC

Assunto: Congresso I Internacional de Linguagem – I CIL

Senhora Deputada,

1. O Ministério da Linguagem está organizando o I Congresso Internacional de Linguagens – I CIL, a ser realizado no período de 09 a 14 de agosto de 2009, no Centro de Convenções do ML, com abertura oficial às 20h do dia 09 de outubro de 2009.
2. Esse evento tem por objetivo reunir diferentes segmentos da sociedade a fim de promover ações educativas que abordem a linguagem em todas as suas dimensões.
3. Serão convidados a participar congressistas nacionais e internacionais, representantes da área de linguagem.
4. Para que esse evento se realize com sucesso, contamos com amplo apoio e divulgação dessa comissão.
5. Informamos que a Comissão Organizadora do I CIL reserva para a representante da CEC uma cadeira na mesa de abertura oficial do evento e cinco minutos de pronunciamento. Para tal, solicitamos que confirme a participação.

Atenciosamente,

Valéria Pereira Gomes de Sá
Coordenadora da Consultoria de Linguagem

ANEXO C - Exemplo de ofício 3



COOTRAPED
Cooperativa Popular de Trabalho do Pedregal
Quadra 602 – lote 02 – Pedregal – Novo Gama – Goiás
Fone: 061 – 3608 - 1494

Ofício nº 1/2007/COOTRAPED

Novo Gama, 11 de maio de 2007.

Paulo Tadeu
Deputado Distrital/ PT
Brasília - DF

Assunto: Solicitação de apoio

Senhor Deputado,

1 Cumprimentando cordialmente Vossa Excelência, informamos que no dia 13 de maio, data alusiva ao Dia das Mães, a COOTRAPED proporcionará às mães cooperantes uma ida ao cinema, haja vista que muitas delas – até com 70 anos de idade – ainda não tiveram essa oportunidade.

2 Por isso, solicitamos de V. Excelência, mais uma vez, um apoio financeiro para a realização da referida atividade. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a acolhida de nossos pedidos anteriores, que contribuíram enormemente para o fortalecimento dos laços cooperativos entre os envolvidos.

3 Certos de poder contar com uma resposta positiva, despedimo-nos.

Atenciosamente,

Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves
Organizadora da atividade

ANEXO D – Ofício de solicitação de atendimento em trilha monitorada

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educacional
Coordenação Regional de Ensino do gama
Centro Educacional 08
E/ Q04/ 10 Área especial, setor sul- CEP 72.415.230, Gama, Brasília, DF
Telefone: (61) 3901-8105 E-mail: ced08cre.gama@gmail.com

Ofício nº 02/2012/Ced08

Gama, 14 de junho de 2012.

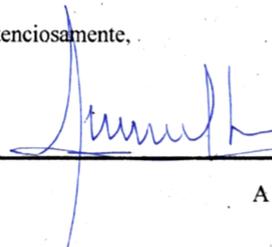
Ao Senhor
Coordenador Sebastião Vicente Augusto de Oliveira
Estação Ecológica Águas Emendadas
Planaltina- DF

Assunto: Solicitação de atendimento em trilha monitorada

Prezado Senhor,

- 1 O Centro Educacional 08 do Gama está realizando, nas turmas dos terceiros anos A e B, na Parte Diversificada - PD, um projeto de Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa.
- 2 Por esse motivo, acontecerá a primeira atividade no dia 15 de junho de 2012, na Estação Ecológica Águas Emendadas, que tem por objetivo aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos.
- 3 Para que essa atividade realize-se com sucesso, contamos com o atendimento de seus monitores para a trilha monitorada.

Atenciosamente,



Marcelo Albuquerque de Souza
Centro Educacional 08 do Gama
PODF nº 125 de 30/06/11
Tel. 33365-2 - DIRETOR

A Direção

*Recebido em
15/06/12
Jupiter*

ANEXO E – Ofício de solicitação de agendamento de visita

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino do Gama
Centro Educacional 08 do Gama
E/Q 04/10, Área Especial, Setor Sul, CEP: 72.415-230. Brasília DF
Telefone: (61) 3901-8105 E-mail: ced08cre.gama@gmail.com

Ofício nº ____/2012/CED 08

Gama, 15 de junho de 2012.

Ao Senhor
Sebastião Vicente Augusto de Oliveira
Coordenador da Estação Ecológica Águas Emendadas
Planaltina – DF

Assunto: Solicitação de agendamento de visita à Estação

Senhor Coordenador,

1 Os alunos do CED 08 do Gama estão participando de um projeto de Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa, com as professoras ----- e M^a do Rosário. Esse projeto tem como objetivo a obtenção de conhecimentos na área de preservação ambiental.

2 Para que esse projeto realize-se com êxito, solicitamos o agendamento de uma visita para os alunos da 3^a série, turma B, do Ensino Médio.

3 Certos de poder contar com uma resposta positiva, aguardamos a confirmação do agendamento. Desde já agradecemos pela atenção.

Atenciosamente,

A Direção

ANEXO F – Exemplo de relatório

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - 3ª FASE

DISCIPLINA: Zoologia I

PROFESSOR: Salomão Romam da Silveira

ACADÊMICOS: Etel de Oliveira, Jânia Aparecida Macedo, Marinela Raupp Cechinel, Renata Coelho Rodrigues, Rosa Helena Vignali, Sirlei Romagna, Sônia Aparecida Pereira.

Introdução/apresentação:

O presente trabalho relata a saída de campo para a Serra Geral, onde se localiza o Parque Nacional Aparados da Serra, situado nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul no dia 19 de novembro de 2000. Os objetivos foram: conhecer o lugar observando todo o ecossistema existente; coletar material dos rios e solos; medir a temperatura do ar, solo e água em diferentes lugares no Parque; observar alguns tipos de rochas. Foram observados alguns cânions, cascatas, rios, trilhas, vegetação, enfim tudo que compõe o ecossistema.

Percorremos duas trilhas. Na trilha do Cotovelo fomos acompanhados de um guia, e na trilha do Vértice fomos acompanhados pelo professor Salomão, da disciplina Zoologia I.

Ao longo da viagem, o professor Salomão nos dava explicações diversas, tanto de sua área específica, como também referentes às rochas encontradas ao longo do percurso pela serra.

Desenvolvimento:

Ao chegarmos ao Parque Nacional de Aparados da Serra, recebemos um manual de como nos comportar durante nossa visita ao Parque. Recebemos também um *folderes* mostrando os mapas das principais trilhas, cânions, cascatas, enfim, uma noção geral da estrutura e das atividades do Parque. Logo então a turma foi dividida em grupos e distribuídos os materiais para podermos fazer as coletas e para auxiliar melhor na observação de pequenas coisas que poderíamos encontrar durante a caminhada pelas trilhas.

No centro de visitantes do Parque, observamos um mostruário de várias rochas encontradas na região. Antes de começarmos a caminhada, assistimos há uma fita de vídeo para obtermos maiores informações sobre o local e para termos uma noção geral de como está localizado e estruturado o Parque Nacional de Aparados da Serra. Onde foi possível observar que o mesmo, foi criado em dezembro de 1959, localiza-se a 186 km de Porto Alegre, com latitude Sul de 29,15° - 29,05°; Oeste de 50,00° - 50,15° e temperatura de -8°C a 36°C. Possui uma área perímetro de 63 km de hectares.

Encontra-se em sua vegetação: floresta araucária (ex: pinheiro), nebular (mata baixa repleta de musgos), gramíneas, urtigão e esse último concentra umidade (água).

Sua fauna é variada, incluindo: gralhas-azuis, papagaios-do-peito-roxo, inhambuquas, jacus, beija-flores, tucanos-de-bico-verde, gambás, cotias, macacos prego, macacos bugius, graxains, perdizes, codornas, quero-queros, curicacos, pumas, jaguatiricas, lobos-guará.

A turma foi dividida em três grupos. Cada qual seguiu na Trilha do Cotovelo acompanhado de um guia credenciado chamado Rodrigo Roldão da Rosa.

Durante a trilha observamos o rio Arroio dos Perdizes, sendo que sua nascente é na Serra Geral, passando no Parque Aparados da Serra, um afluente do rio Mampituba, desembocando no mar. Neste arroio fizemos coleta de água.

Observamos várias bromélias da família das Bromeliáceas que vivem sobre galhos de árvores, que as utilizam como suporte, sem delas nunca depender em seu sistema alimentar. Não sendo parasitas, as bromélias, monocotiledôneas, parecem extrair nutrientes do ar, da poeira e de eventuais bactérias.

Quando passamos pelo Arroio Preá, medimos a temperatura da água que estava com 16°C. No decorrer da trilha o guia nos explicou que a mais ou menos 100 anos a economia da região girava em torno da comercialização da araucária, quase a extinguindo, ficando apenas aproximadamente 5 exemplares que se localizam em lugares de difícil acesso. A proliferação da araucária só é possível devido à cadeia alimentar, pois a gralha azul e a capivara fizeram o reflorestamento em através do pinhão que eles guardavam para se alimentar.

Em um determinado ponto da trilha, observamos uma área de estudo do biólogo da PUC do Rio Grande do Sul chamado Rodrigo da Cunha, que está estudando sobre a Abelha *Monoeca Xanthopyga Anthophoridac*. Ele ressaltou que essas abelhas vivem de 8 a 9 meses hibernando no solo, no qual formam galerias. Em alguns pontos da trilha, devido a compactação do solo, criou-se uma concentração de água e vegetação de habitat aquático como: junco (família das ciperáceas e juncáceas), margarida silvestre e outras. Também as vegetações que não se adaptaram a água como as araucárias que morreram.

Na Trilha do Vértice, percorrendo a beirada do Cânion do Itaimbezinho, observamos as lindas quedas d'água da Cascata das Andorinhas, formada na escarpa do Cânion do Itaimbezinho, onde deságua o Arroio dos Perdizes. Sob a cachoeira, um vão nas rochas permite que as andorinhas vivam ali, entrando e saindo através das águas durante o dia.

Conclusão:

O Parque Nacional Aparados da Serra é, sem dúvida, um lugar privilegiado por sua flora, fauna, rochas, cânions, cascatas, trilhas, preservação, enfim um ecossistema incomparável.

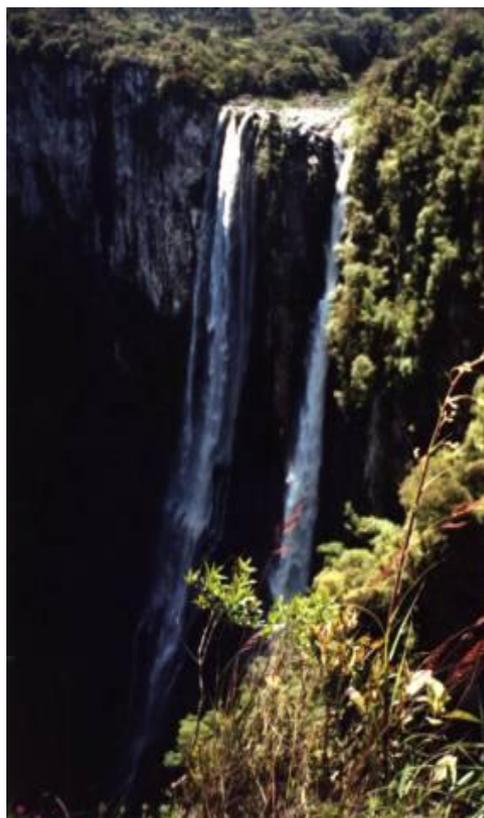
A Mata Atlântica, as Matas Araucárias e os Campos são os ecossistemas aí representados, que esbanjam uma beleza maravilhosa e atraente por seus vales escavados pelos rios em gargantas ou cânions.

Acreditamos que a viagem alcançou o objetivo, sendo que a água coletada será analisada por nós acadêmicos e remeteremos o resultado da análise ao biólogo responsável pelo Parque Nacional de Aparados da Serra, que nos autorizou a coleta da mesma.

ANEXOS:



Cânion do Itaimbezinho



Cascata das Andorinhas

FONTE: <http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/aparatos2.htm> (acesso em 20/06/12, com modificações).

ANEXO G – Discurso de Severn Cullis Suzuki na Rio-92

“Olá! Sou Severn Suzuki. Represento a ECO – a organização das crianças em defesa do meio ambiente. Somos um grupo de crianças canadenses, de 12 a 13 anos, tentando fazer a nossa parte: contribuir. Vanessa Suttie, Morgan Geisler, Michelle Quigg e eu. Todo o dinheiro que precisávamos conseguimos por nós mesmos. Viemos de tão longe para dizer que vocês, adultos, têm que mudar o seu modo de agir.

Ao vir aqui hoje, não preciso disfarçar meu objetivo: estou lutando pelo meu futuro. Não ter garantia quanto ao meu futuro não é o mesmo que perder uma eleição ou alguns pontos na bolsa de valores.

Estou aqui para falar em nome das gerações que estão por vir. Estou aqui para defender as crianças com fome, cujos apelos não são ouvidos.

Estou aqui para falar em nome de incontáveis animais morrendo em todo o planeta, porque já não têm mais lugar para onde ir.

Não podemos mais permanecer ignorados. Hoje tenho medo de tomar sol por causa dos buracos na camada de ozônio; tenho medo de respirar esse ar porque não sei que substâncias químicas o estão contaminando. Eu costumava pescar em Vancouver com meu pai, até o dia em que pescamos um peixe com câncer. Temos conhecimento de que animais e plantas estão sendo destruídos a cada dia e estão em vias de extinção.

Durante toda a minha vida eu sonhei ver grandes manadas de animais selvagens, selvas, florestas tropicais repletas de pássaros e borboletas, mas agora eu me pergunto se meus filhos vão poder ver tudo isso.

Vocês se preocupavam com essas coisas quando tinham a minha idade?

Todas essas coisas acontecem bem diante dos nossos olhos e, mesmo assim, continuamos agindo como se tivéssemos todo o tempo do mundo e todas as soluções.

Sou apenas uma criança e não tenho as soluções, mas quero que saibam que vocês também não têm. Vocês não sabem como reparar os buracos da camada de ozônio. Vocês não sabem como salvar os salmões de águas poluídas. Vocês não podem ressuscitar os animais extintos. Vocês não podem recuperar as florestas que um dia existiram, onde hoje é deserto. Se vocês não podem recuperar nada disso, então, por favor, parem de destruir!

Aqui vocês são os representantes de seus governos, homens de negócios, administradores, jornalistas ou políticos. Mas na verdade são mães e pais, irmãos e irmãs, tias e tios, e todos também são filhos. Sou apenas uma criança, mas sei que todos nós pertencemos a uma sólida família de 5 bilhões de pessoas, e ao todo somos 30 milhões de espécies compartilhando o mesmo ar, a mesma água e o mesmo solo. Nenhum governo, nenhuma fronteira poderá mudar essa realidade.

Sou apenas uma criança, mas sei que esse problema atinge a todos nós, e deveríamos agir como se fôssemos um único mundo, rumo a um único objetivo. Apesar da minha raiva, não estou cega; apesar do meu medo, não sinto medo de dizer ao mundo como me sinto. No meu país, geramos tanto desperdício, compramos e jogamos fora, compramos e jogamos fora, e os países do Norte não compartilham com os que precisam. Mesmo quando temos mais do que o suficiente, temos medo de perder nossas riquezas, medo de compartilhá-las.

No Canadá, temos uma vida privilegiada, com fartura de alimentos, água e moradia. Temos relógios, bicicletas, computadores e aparelhos de TV. Há dois dias, aqui no Brasil, ficamos chocados quando estivemos com crianças que moram nas ruas. Ouçam o que uma delas nos contou: “Eu gostaria de ser rica, e se fosse daria a todas as crianças de rua alimentos, roupas, remédios, moradia, amor e carinho.” Se uma criança de rua, que não tem nada, ainda deseja compartilhar, por que nós, que temos tudo, somos ainda tão mesquinhos?

Não posso deixar de pensar que essas crianças têm a minha idade e que o lugar onde nascemos faz uma grande diferença. Eu poderia ser uma daquelas crianças que vivem nas favelas do Rio. Eu poderia ser uma criança faminta da Somália. Uma vítima da guerra do Oriente Médio. Ou uma mendiga da Índia.

Sou apenas uma criança, mas ainda assim sei que se todo o dinheiro gasto nas guerras fosse utilizado para acabar com a pobreza, para achar soluções para os problemas ambientais, que lugar maravilhoso a Terra seria!

Na escola, desde o Jardim da Infância, vocês nos ensinaram a sermos bem comportados. Vocês nos ensinaram a não brigar com os outros, a resolver as coisas de forma adequada, a respeitar os outros, a arrumar nossas bagunças, a não maltratar outras criaturas, a dividir e não ser mesquinho. Então, por que vocês fazem justamente o que nos ensinaram a não fazer?

Não esqueçam o motivo de estarem assistindo a estas conferências, e para quem vocês estão fazendo isso. Vejam-nos como seus próprios filhos.

Vocês estão decidindo em que tipo de mundo nós iremos crescer. Os pais devem ser capazes de confortar seus filhos, dizendo-lhes: “Tudo ficará bem. Estamos fazendo o melhor que podemos”. Mas não acredito que possam nos dizer isso. Será que estamos na sua lista de prioridades?

Meu pai sempre diz: “Você é aquilo que faz, não aquilo que você diz”. Bem, o que vocês fazem, nos faz chorar à noite. Vocês adultos nos dizem que nos amam. Eu desafio vocês. Por favor, façam as suas ações refletirem as suas palavras. Obrigada.”

Disponível em: <http://www.vivamaisviva.com/2010/04/garota-que-tentou-mudar-o-mundo.html>. Acesso em 17/05/12. <http://timblindim.wordpress.com/2008/05/04/discurso-de-severn-cullis-suzuki-na-rio-eco-92>. Acesso em 17/05/12.

ANEXO H - Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais

III CONFERÊNCIA NACIONAL INFANTO-JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE

Vamos Cuidar do Brasil

Somos jovens estudantes de diferentes regiões do Brasil na III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Pequenos guerreiros da paz com o mesmo propósito e o mesmo desejo: cuidar do Brasil, mobilizando a população brasileira sobre as mudanças ambientais globais.

Reconhecemos o panorama ambiental nacional e nos comprometemos a lutar e defender o meio ambiente, não apenas buscando o conhecimento e o entendimento, mas também realizando ações para minimizar os problemas causadores de impactos ambientais.

Para isso, junto com milhares de escolas e comunidades em todo o país, assumimos as seguintes responsabilidades:

1. Preservaremos as nascentes e margens dos rios, protegendo as matas ciliares existentes e recuperando as que estão degradadas.
2. Praticaremos e promoveremos os 5 “R”: refletiremos sobre os processos de produção desde a matéria prima até a distribuição e o descarte; recusaremos produtos que causem danos ao meio ambiente e à nossa saúde; reduziremos o consumo e a geração de lixo; reutilizaremos, sempre que possível e reciclaremos, quando necessário.
3. Sensibilizaremos e estimularemos as escolas e comunidades para que economizem energia e utilizem fontes limpas, econômicas, acessíveis e renováveis.
4. Distribuiremos e plantaremos mudas e sementes para arborizar nossas escolas, ruas e comunidades.
5. Diminuiremos o uso de sacolas plásticas e adotaremos as biodegradáveis, reutilizáveis e embalagens retornáveis na nossa comunidade.
6. Junto com a comunidade escolar, denunciaremos as queimadas, as irregularidades do lixo urbano e qualquer ação que degrade o meio ambiente, propondo, quando necessário, ações corretivas aos órgãos competentes.
7. Somaremos esforços e experiências, repensaremos os modos de utilização da água e desenvolveremos novos valores e atitudes sustentáveis no cotidiano.
8. Mostraremos à comunidade a importância de reduzir os transportes poluentes, incentivaremos e cobraremos o investimento do governo em transporte público ecológico, assim minimizando a emissão de gases que intensificam o aquecimento global.
9. Disseminaremos conhecimentos para que os estudantes e a comunidade protejam e conservem o planeta, sensibilizando-os sobre as consequências do aquecimento global e sobre as possíveis soluções.

Nós, jovens brasileiros estamos unidos e contribuindo para cuidar do planeta. Esse é o nosso compromisso. Pedimos o total apoio da sociedade brasileira: autoridades, poder público, movimentos sociais, ONGs, escolas e comunidades para que essas responsabilidades sejam cumpridas.

Vamos cuidar do Brasil? Junte-se a nós!

Luiziânia/GO, abril de 2009

ANEXO I - Carta do Chefe Seattle

Em 1854, "O Grande Chefe Branco" em Washington fez uma oferta por uma grande área de território indígena e prometeu uma "reserva" para os índios. A resposta do Chefe Seattle, aqui reproduzida na íntegra, tem sido considerada uma das declarações mais belas e profundas já feitas sobre o meio-ambiente:

“Como você pode comprar ou vender o céu, o calor da terra? A ideia é estranha para nós. Se nós não somos donos do frescor do ar e do brilho da água, como você pode comprá-los?

Cada parte da Terra é sagrada para o meu povo. Cada pinha brilhante, cada praia de areia, cada névoa nas florestas escuras, cada inseto transparente, zumbindo, é sagrado na memória e na experiência de meu povo. A energia que flui pelas árvores traz consigo as memórias do homem vermelho.

Os mortos do homem branco se esquecem da sua pátria quando vão caminhar entre as estrelas. Nossos mortos nunca se esquecem desta bela Terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da Terra e ela é parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs, os cervos, o cavalo, a grande águia, estes são nossos irmãos. Os picos rochosos, as seivas nas campinas, o calor do corpo do pônei, e o homem, todos pertencem à mesma família.

Assim, quando o Grande Chefe em Washington manda dizer que quer comprar nossa terra, ele pede muito de nós. O Grande Chefe manda dizer que reservará para nós um lugar onde poderemos viver confortavelmente. Ele será nosso pai e nós seremos seus filhos. Então vamos considerar sua oferta de comprar a terra. Mas não vai ser fácil. Pois esta terra é sagrada para nós.

A água brilhante que se move nos riachos e rios não é simplesmente água, mas o sangue de nossos ancestrais. Se vendermos a terra para vocês, vocês devem se lembrar de que ela é o sangue sagrado de nossos ancestrais. Se nós vendermos a terra para vocês, vocês devem se lembrar de que ela é sagrada e vocês devem ensinar a seus filhos que ela é sagrada e que cada reflexo do além na água clara dos lagos fala de coisas da vida de meu povo.

O murmúrio da água é a voz do pai de meu pai. Os rios nossos irmãos saciam nossa sede. Os rios levam nossas canoas e alimentam nossas crianças. Se vendermos nossa terra para vocês, vocês devem se lembrar de ensinar a seus filhos que os rios são irmãos nossos, e de vocês, e conseqüentemente vocês devem ter para com os rios o mesmocarinho que têm para com seus irmãos.

Nós sabemos que o homem branco não entende nossas maneiras. Para ele um pedaço de terra é igual ao outro, pois ele é um estranho que chega à noite e tira da terra tudo o que precisa. A Terra não é sua irmã, mas sua inimiga e quando ele a vence, segue em frente.

Ele deixa para trás os túmulos de seus pais e não se importa. Ele sequestra a Terra de seus filhos e não se importa. O túmulo de seu pai e o direito de primogenitura de seus filhos são esquecidos. Ele ameaça sua mãe, a Terra, e seu irmão, do mesmo modo, como coisas que comprou, roubou, vendeu como carneiros ou contas brilhantes. Seu apetite devorará a Terra e deixará atrás de si apenas um deserto. Não sei. Nossas maneiras são diferentes das suas.

A visão de suas cidades aflige os olhos do homem vermelho. Mas talvez seja porque o homem vermelho é selvagem e não entende. Não existe lugar tranquilo nas cidades do homem branco. Não há onde se possa escutar o abrir das folhas na primavera, ou o ruído das asas de um inseto. Mas talvez seja porque eu sou um selvagem e não entendo. A confusão parece servir apenas para insultar os ouvidos. E o que é a vida se um homem não pode ouvir o choro solitário de um curiango ou as conversas dos sapos, à noite, em volta de uma lagoa. Sou um homem vermelho e não entendo.

O índio prefere o som macio do vento lançando-se sobre a face do lago e o cheiro do próprio vento, purificado por uma chuva de meio-dia, ou perfumado pelos pinheiros. O ar é precioso para o homem vermelho, pois todas as coisas compartilham o mesmo hálito – a fera, a árvore, o homem, todos compartilham o mesmo hálito. O homem branco parece não perceber o ar que respira. Como um moribundo, há dias esperando a morte, ele é insensível ao mau cheiro.

Mas se vendermos nossa terra, vocês devem se lembrar de que o ar é precioso para nós, que o ar compartilha seus espíritos com toda a vida que ele sustenta. Se vendermos nossa terra, vocês devem mantê-la separada e sagrada, como um lugar onde mesmo o homem branco pode ir para sentir o vento que é adoçado pelas flores da campina. Assim, vamos considerar sua oferta de comprar nossa terra.

Se resolvermos aceitar, eu imporei uma condição – o homem branco deve tratar os animais desta terra como se fossem seus irmãos. Sou um selvagem e não entendo de outra forma. Vi mil búfalos apodrecendo na pradaria, abandonados pelo homem branco que os matou da janela de um trem que passava. Sou um selvagem e não entendo como o cavalo de ferro que fuma pode se tornar mais importante que o búfalo, que nós só matamos para ficarmos vivos. O que é o homem sem os animais? Se todos os animais acabassem, o homem morreria de uma grande solidão do espírito.

Pois tudo o que acontece aos animais, logo acontece ao homem. Todas as coisas estão ligadas.

Vocês devem ensinar a seus filhos que o chão sob seus pés é as cinzas de nossos avós. Para que eles respeitem a terra, digam a seus filhos que a Terra é rica com as vidas de nossos parentes. Ensinem aos seus filhos o que ensinamos aos nossos, que a Terra é nossa mãe. Tudo o que acontece a Terra, acontece aos filhos da Terra. Se os homens cospem no chão, eles cospem em si mesmos. Isto nós sabemos – a Terra não pertence ao homem – o homem pertence a Terra. Isto nós sabemos.

Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Todas as coisas estão ligadas. O homem não teceu a teia da vida – ele é meramente um fio dela. O que quer que ele faça à teia, ele faz a si mesmo. Mesmo o homem branco, cujo Deus anda e fala com ele como de amigo para amigo, não pode ficar isento do destino comum. Podemos ser irmãos, afinal de contas. Veremos.

De uma coisa nós sabemos, que o homem branco pode um dia descobrir – nosso Deus é o mesmo Deus. Vocês podem pensar agora que vocês O possuem como desejam possuir nossa terra, mas vocês não podem fazê-lo. Ele é Deus do homem, e Sua compaixão é igual tanto para com o homem vermelho quanto para com o branco. A Terra é preciosa para Ele e danificar a Terra é acumular desprezo por seu criador.

Os brancos também passarão, talvez antes de todas as outras tribos. Mas em seu desaparecimento vocês brilharão com intensidade, queimados pela força do Deus que os trouxe a esta terra e para algum propósito especial lhes deu domínio sobre esta terra e sobre o homem vermelho. Esse destino é um mistério para nós, pois não

entendemos quando os búfalos são mortos, os cavalos selvagens são domados, os recantos secretos da floresta carregados pelo cheiro de muitos homens, e a vista das montanhas maduras manchadas por fios que falam. Onde está o bosque? Acabou. Onde está a águia? Acabou. O fim dos vivos e o começo da sobrevivência.”

(Extraído de *The Irish Press*, sexta-feira, 4 de junho de 1976. Acesso em 17/05/2012: <http://rizomas.net/polemicas/81-a-carta-do-chefe-seattle-ao-presidente-franklin-pierce-realmente-existiu.html>.)

ANEXO J - Exemplos de carta-manifesto

CARTA-MANIFESTO CONTRA O ACORDOMEC-BRASIL E INSTITUTO CERVANTES Rio Grande do Sul, 14 de setembro de 2009.

Nós, professores de Espanhol do Rio Grande do Sul, abaixo relacionados, em apoio aos colegas das Associações de Professores de Espanhol dos demais estados brasileiros, manifestamos nossa preocupação com relação às intenções do acordo MEC/Instituto Cervantes.

Do nosso ponto de vista, tal acordo principia e conduz a uma paulatina política de intervenção por parte desse Instituto no processo de formação dos professores de Espanhol no Brasil, fato inaceitável ao pensarmos no número considerável de instituições brasileiras que desenvolvem pesquisas e projetos na área de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Partindo desse dado, gostaríamos de discutir alguns pontos desse acordo que nos deixam a todos, formadores de professores e professores de espanhol, profundamente apreensivos.

Em primeiro lugar, entendemos que as atribuições do Instituto Cervantes no acordo são discutíveis no que diz respeito ao seu papel na formação de professores brasileiros e do poder que o mesmo passa a exercer, oferecendo ao aluno e ao professor um único modelo de língua e cultura, sobre o qual devemos refletir e questionar.

Os principais aspectos ponderáveis nessa questão dizem respeito principalmente às metodologias e produtos tecnológicos de conhecimento sobre a língua e aos materiais didáticos concebidos para contextos de aprendizagem em dissonância com a realidade sócio-histórica brasileira, os quais estão em descompasso com os documentos que balizam as ações educativas e de educação linguística, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Orientações Curriculares Nacionais (OCN) do Ensino Médio.

Lembremos, ainda, que o Instituto Cervantes não tem caráter de Instituição de Formação Docente tal como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (LDB), pois é meramente uma entidade de política linguística de uma nação estrangeira, a Espanha, a qual concebe a língua como um produto de consumo com alto valor econômico.

A tentativa de resposta da Assessoria Internacional do MEC, publicada na página do Ministério, informa que o acordo trata não de formação, mas de “colaboração para utilização de metodologias para educação a distância”. No entanto, é importante ressaltar que a “mera” disponibilização do que se está chamando de ferramentas ao professor e ao aluno pressupõe o consumo de um modelo de língua e de metodologias que não foram pautados nem nos documentos oficiais produzidos pelo próprio MEC (órgão responsável por regular o ensino no Brasil desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação) já mencionados, nem em pesquisas em Linguística e em Linguística Aplicada sobre as condições de aprendizagem dos brasileiros aprendizes de espanhol.

Sendo assim, parece-nos que esses materiais veiculados no portal do MEC devem passar por uma rigorosa avaliação da Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (recentemente criada, com

representatividade de vários estados brasileiros), bem como pela comunidade acadêmica da área de Espanhol como um todo.

Em segundo lugar, é importante que se promova uma discussão mais ampla entre as instituições formadoras e as secretarias estaduais e municipais de educação, uma vez que a disponibilização de qualquer recurso didático, seja ele digital ou impresso, significa a possibilidade de acesso e utilização livre como suporte em sala de aula, muitas vezes sem passar por uma devida seleção e adequação às condições de ensino da realidade escolar na qual vai ser aplicado.

Ao refletir dessa forma, os professores do Rio Grande do Sul, tanto formadores em instituições de ensino superior, como aqueles em atuação no sistema educativo básico, desejam demonstrar sua preocupação com as consequências de colaborações dessa natureza e expressar seu repúdio aos propósitos desse acordo, principalmente pela falta de transparência de suas ações e pela falta de clareza do MEC a respeito do rol das universidades nacionais no que tange às questões acordadas, já que são essas as instituições constitutivamente engajadas no ensino, pesquisa e extensão, atuando com compromisso e legitimidade na qualificação docente e de forma articulada com as diferentes realidades socioculturais e regionais do país.

Diante de todo o exposto, temos a firme convicção de que pensar o ensino de espanhol para brasileiros é um trabalho coletivo, árduo e integrado, o qual deve ser coordenado, planejado, executado e avaliado em primeira e em última instância, pelas instituições nacionais!

OBS: A carta foi assinada por 43 professores de Espanhol.

FONTE: <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/14/carta-manifesto-contra-o-acordo-mec-brasil-e-instituto-cervantes/> (acesso em 19/06/12, com modificações).

CARTA-MANIFESTO CONTRA AS AÇÕES DO GOVERNO NA CRACOLÂNDIA

São Paulo, 8 de fevereiro de 2012.

Os representantes da sociedade civil no Conselho Gestor da ZEIS 3 do projeto Nova Luz vem por meio desta se manifestar contra a Ação Integrada Centro Legal, iniciada pela PMSP e pelo Governo do Estado de SP em Janeiro de 2012.

Após anos de descaso frente ao problema dos dependentes químicos e à ocupação do espaço público por eles na região da Luz, o poder público optou pela pior forma possível de ‘resolver’ um problema de tamanha complexidade, do dia para a noite, através de uma operação ‘espanta mosca’, de ‘dor e sofrimento’ não só aos usuários do crack, mas a todos os moradores, comerciantes e usuários do centro de SP.

A violência da força policial ao agredir os dependentes químicos, a ‘procissão do crack’ pelo centro da cidade provocada pela estratégia de expulsão dos usuários e a guerra urbana que se instaurou com a ação policial são apenas algumas das consequências de uma política equivocada, ingênua e desastrosa. Esta medida tem gerado ainda ameaças aos

moradores e comerciantes de roubo, de incêndio às lojas, além de toda sujeira “sanitária” gerada pela peregrinação dos viciados a diferentes locais na área.

Conforme já registrado por inúmeros especialistas, o enfrentamento ao crack precisa dar-se através de uma ação integrada entre saúde pública, acompanhamento social e combate ao tráfego, em um processo a longo prazo, que não se resolverá de imediato com uma ação de fundo eleitoral impulsionada por um projeto imobiliário.

Essa ação, iniciada às vésperas do lançamento do edital da licitação do projeto Nova Luz, evidencia mais uma vez que os problemas urbanos da cidade de São Paulo têm sido guiados pelo interesse imobiliário, pelas expectativas de lucro que o território urbano pode gerar e pelas aspirações políticas de seus governantes.

Nós, representantes da sociedade civil neste Conselho Gestor, tentamos por inúmeras vezes inserir na pauta de debate do projeto Nova Luz a situação dos dependentes químicos e o problema da Cracolândia.

Essa tentativa foi minada pelo poder público sob a justificativa de que um projeto urbanístico não pode resolver um problema de saúde pública. Contudo, todas as ações e omissões em relação aos dependentes químicos presenciadas até então estão intimamente relacionadas com a agenda do projeto Nova Luz, que o poder público pretende viabilizar antes do fim do mandato da atual gestão municipal.

Sendo a Prefeitura o principal órgão administrativo da cidade de São Paulo, pedimos, em caráter de urgência, um Projeto Social realmente eficaz de amparo aos viciados, seguido de ação imediata, que possa conter futuros atos de violência como os que têm ocorrido em reação à força policial implantada, antes que se inicie uma verdadeira “guerra”, já que o clima de tensão existente hoje é o mesmo de uma “bomba sem pino”.

Registramos aqui o repúdio da sociedade civil perante a agressão aos direitos humanos e à vida urbana que tem se repetido intensamente na cidade de São Paulo nos últimos anos e chegou ao limite do absurdo no último mês.

Atenciosamente,

Representantes da Sociedade Civil no Conselho Gestor da ZEIS 3 – C016 Sé.

FONTE: <http://www.spressosp.com.br/2012/02/sociedade-civil-divulga-carta-manifesto-contra-acao-na-cracolandia/> (ACESSO EM 19/06/12, com modificações).

ANEXO L – E-mail do MMA

Voltar Remover marcador Spam Excluir Mover para Marcadores Mais

Chat sem Atendente ? - www.servicebot-3.com.br - Menor custo, maior qualidade, 24h x 365d. Para qualquer área !

Resposta ao documento nº 00000.004432/2013-00 TRABALHOS UNB x

Patricia Fernandes Barbosa <patricia.barbosa@mma.gov.br> 3 abr ☆ Responder

para mim

Prezada Professora Maria do Rosário do N.R Alves,

Cumprimentando-a cordialmente, este departamento parabeniza-os pela iniciativa de divulgar atividades de educação ambiental e difundir o conhecimento acerca da temática ambiental. Dentre os programas existentes no departamento de Educação Ambiental gostaríamos de divulgar:

O **Circuito tela verde**, CTV é uma iniciativa do [Ministério do Meio Ambiente](#), coordenada pela Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental – SAIC, executada pelo Departamento de Educação Ambiental, em parceria com a Secretaria do Audiovisual do [Ministério da Cultura – MinC](#), que tem como objetivo estimular a produção audiovisual independente sobre a temática socioambiental.

Sala Verde é um espaço definido, vinculado a uma instituição pública ou privada, que poderá se dedicar a projetos, ações e programas educacionais voltados à questão ambiental. Deve cumprir um papel dinamizador, numa perspectiva articuladora e integradora, viabilizando iniciativas que propiciem uma efetiva participação dos diversos segmentos da sociedade na gestão ambiental, seguindo uma pauta de atuação permeada por ações educacionais, que caminhem em direção à sustentabilidade.

Novas Salas Verdes! As instituições que tenham interesse em participar da próxima seleção para Salas Verdes e desejarem ser informadas via e-mail quando for lançado o Novo Edital, podem preencher o formulário online disponível no link: [CADASTRO DE INSTITUIÇÕES INTERESSADAS](#)

A **Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA** é um instrumento voltado para o fortalecimento da cidadania ambiental nas escolas e comunidades a partir de uma educação crítica, participativa, democrática e transformadora. Ela se caracteriza como um processo dinâmico de encontros e diálogos, para debater temas propostos, deliberar coletivamente e escolher os representantes que levarão as ideias consensuadas para as etapas sucessivas. conferenciainfanto.mec.gov.br/.

Colocamos

Estamos à disposição para conhecer melhor o seu projeto e para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Patricia Fernandes Barbosa
Departamento de Educação Ambiental

III Concurso de Redação do Sinpro-DF

Regulamento
2012



Regras

- As redações e os desenhos deverão ser entregues até o dia 16 de outubro de 2012, na própria escola, na sede ou nas subsedes do Sinpro-DF*.
- cada participante só poderá concorrer com um trabalho;
- o desenho deverá ser inédito e apresentado em papel ofício A4 branco;
- a redação deverá ser manuscrita, individual, inédita e original;
- a redação deverá ser em folha de papel pautado, em letra legível, nas seguintes condições:
 - os alunos/as do 1º, 2º e 3º anos/EJA 1º Segmento concorrerão com desenho do tema do concurso;
 - para alunos/as do 4º e 5º anos/EJA 1º Segmento: máximo de 50 e mínimo de 15 linhas;
 - para alunos/as do 6º ao 9º anos/EJA 2º Segmento: máximo de 60 e mínimo de 20 linhas;
 - para alunos/as do Ensino Médio e EJA 3º Segmento: máximo de 100 e mínimo de 30 linhas.
- as redações e os desenhos não deverão fugir ao tema e poderão conter títulos que não serão incluídos na contagem das linhas;
- as redações e os desenhos deverão ser encaminhados com a ficha de identificação individual devidamente preenchida. Esta ficha poderá ser impressa pelo site do Sinpro e/ou na própria escola e/ou nas sedes e subsedes do Sinpro;
- as redações e os desenhos serão avaliados por uma Comissão julgadora, que levará em conta a originalidade, o encadeamento das ideias e o conteúdo;
- serão premiados os trabalhos classificados nos três primeiros lugares de cada categoria/nível;
- serão desclassificados os trabalhos que não se enquadrarem nas condições estabelecidas neste regulamento;
- o Sinpro não devolverá o material enviado;
- não deverá constar nenhuma identificação de aluna/o ou da escola na redação ou no desenho que deverão ser entregues acompanhadas/os da ficha de identificação ao/à coordenador/a pedagógico/a da escola ou encaminhadas para a Secretaria de Imprensa do Sinpro-DF, em um dos endereços listados neste regulamento;
- a participação do aluno/a importa em autorização do/a autor/a para que o Sinpro-DF possa utilizar sua imagem e/ou seu texto, devidamente identificado, em propagandas, publicações, materiais e eventos institucionais;
- o resultado do concurso será divulgado no site do Sinpro-DF no endereço www.sinprodf.org.br, nos jornais oficiais da entidade e será comunicado o vencedor e às respectivas Instituições de ensino constantes da ficha de identificação;
- a entrega dos prêmios ocorrerá em local e horário a serem divulgados nos jornais oficiais da entidade, assim como, na página eletrônica do Sinpro;
- as/os participantes, automaticamente, passam a submeter o seu trabalho a este regulamento e às decisões da Comissão julgadora.

Objetivo

O concurso de redação/desenho promovido pelo Sinpro é parte da Campanha contra a Violência nas Escolas, desenvolvida pela entidade desde 2008 e tem como objetivo levar as/os alunas/os da rede pública do Distrito Federal, auxiliadas/os pelas/os professoras/es, a fazerem uma reflexão sobre as causas, consequências e soluções para a violência no ambiente escolar, problema que afeta a sociedade como um todo. Em sua terceira edição, o concurso terá como tema a frase "Quem ama cuida!" Cuida do seu planeta, do seu país, da sua cidade e da sua escola. Dentro da perspectiva ecológica de pensar globalmente e agir localmente, buscamos incentivar a discussão sobre como o respeito à natureza, a preservação do planeta dependem de atitudes de respeito, tolerância e solidariedade entre os homens e o seu meio. Pensar ecologicamente é buscar a paz, e combater a violência.

Público-alvo

Este concurso de redação/desenho é dirigido a alunas e alunos regularmente matriculados na rede pública do DF. (Regular e EJA).

Categorias

CATEGORIA DESENHO: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental/EJA-1º segmento;

CATEGORIA REDAÇÃO 1: do 4º e 5º anos/EJA-1º segmento;

CATEGORIA REDAÇÃO 2: do 6º ao 9º ano/EJA-2º segmento;

CATEGORIA REDAÇÃO 3: Ensino Médio/EJA-3º segmento.

Premiação

CATEGORIA DESENHO: 1º lugar: Nintendo Wii+ R\$ 1.000,00;
2º lugar: R\$ 1.000,00;
3º lugar: R\$ 800,00.

Obs: Se o vencedor da Categoria Desenho for da EJA, o prêmio será de R\$ 1.200,00.

CATEGORIA REDAÇÃO 1: 1º lugar: Um Tablet + R\$ 1.500,00;

2º lugar: R\$ 1.300,00;

3º lugar: R\$ 1.100,00.

CATEGORIA REDAÇÃO 2: 1º lugar: Um Tablet + R\$ 1.800,00;

2º lugar: R\$ 1.500,00;

3º lugar: R\$ 1.300,00.

CATEGORIA REDAÇÃO 3: 1º lugar: Um Tablet + R\$ 2.000,00;

2º lugar: R\$ 1.800,00;

3º lugar: R\$ 1.500,00.

Obs: O(a) professor(a), indicados na ficha de identificação pelo/a aluno/a vencedora em primeiro lugar de cada categoria, receberá um Tablet.

Informações

Secretaria de Imprensa do Sinpro-DF:

Telefones: (61) 3343.4230 / (61) 3343.4229

Site: www.sinprodf.org.br

ENDEREÇOS DO SINPRO:

Sede do Sinpro: SIG, Q.6, lote 2260.

SUBSEDES

Taguatinga: CNB 04 Lote 03 Loja 01 – Taguatinga/DF

Telefone: (61) 3562.4856

Gama: Área Especial 20/21 Salas 42 e 44. Edifício Alternativo Center Setor Central, Gama/DF, Telefone: (61) 3556.9105.

Planaltina: Av. Independência Quadra 05 Lote 18

Vila Vicentina, Planaltina/DF.

Telefone: (61) 3388.5144

Obs: Encaminhar aos cuidados da Secretaria de Imprensa.



Dia da Mulher. Que mulheres?

Frei Betto

Antes de celebrar o Dia da Mulher em 8 de março, há que comemorá-lo. Os dois verbos têm diferentes significados embora frequentemente empregados como sinônimos. Celebrar é promover cerimônia, destacar, tornar célebre, donde celebridade. Comemorar é fazer memória, resgatar o passado, atualizar lembranças.

De que mulheres tratamos nesta efeméride? Da empregada doméstica que a família preza como parente para camuflar a sonegação de direitos trabalhistas, a falta de carteira assinada, de férias regulares e salário digno?

É também o dia das babás, a quem é negado o direito de estudar, aprimorar-se profissionalmente e exigido cuidado e afeto aos bebês da família? Quem se lembra das mulheres chefes de família, largadas à deriva pelos maridos, obrigadas à dupla jornada de trabalho para tentar educar os filhos?

As mulheres são a metade da humanidade. A outra metade, filhos de mulheres. E, no entanto, bilhões prosseguem submetidas ao machismo irreverente, proibidas de dirigir carros em alguns países árabes, obrigadas a suportar a poligamia em clãs africanos, forçadas à infibulação (castração feminina) em culturas fundamentalistas, menosprezadas ao nascer na China patriarcal.

Pobre Ocidente, que, do alto de sua arrogância, mira tais práticas como se aqui as mulheres tivessem alcançado a emancipação. É verdade, multiplica-se o número de mulheres chefes de Estado ou de governo, como, atualmente, Dilma Rousseff (Brasil), Cristina Kirchner (Argentina), Laura Chinchilla (Costa Rica), Ângela Merkel (Alemanha), Tarja Halonen (Finlândia), Pratibha Patil (Índia), Dália Gry-bauskaitė (Lituânia), Eveline Widmer-Schlumpf (Suíça), Ellen Johnson Sirleaf (Libéria), e Sheikh Hasina (Bangladesh).

Não olhemos, porém, apenas para o alto. Mirem-se nas mulheres de Atenas, sugere Chico Buarque. "Elas não têm gosto ou vontade. Nem defeito, nem qualidade; têm medo apenas. Não têm sonhos, só têm presságios. O seu homem, mares, naufrágios... Lindas sirenas, morenas."

Há que mirar em volta: mulheres como isca de consumo, adornando carros e bebidas alcoólicas. Mulheres no açougue virtual da chanchada internautica e nas capas de revistas que cobrem as bancas de jornais a exhibir, como vacas em exposição pecuária, os atributos físicos anabolizados cirurgicamente.

Milhões de mulheres tentando curar as frustrações, via medicamentos e terapias, por não corresponderem aos padrões vigentes de beleza. Mulheres recauchutadas, anoréxicas, siliconizadas, em luta perene contra as rugas e as gorduras que o tempo, implacável, imprime aos corpos. São as gatas borralheiras sempre a fugir da hora em que a velhice bate à porta, tornando-as menos atrativas aos olhos masculinos.

Sim, é preciso fazer memória de mulheres que não foram ricas de imbecilidade nem se expuseram na vitrine eletrônica do voyeurismo televisivo em rede nacional. Refiro-me a Judite, que derrotou o general Holofernes; Maria, que exaltou os pobres, despediu os ricos de mãos vazias e gerou Jesus; Hipácia, filósofa e matemática de Alexandria; Joana d'Arc, queimada viva por desafiar monarcas e cardeais; Teresa de Ávila, que arrancou Deus dos céus e centrou-o no coração humano; Joana Angélica, monja baiana que se opôs ao colonialismo português; Olga Benário, combatente contra o nazifascismo; Zilda Arns, que ensinou dezenas de países a reduzirem a mortalidade infantil; e tantas outras mulheres anônimas que, literalmente, carregam o mundo no ventre e nas costas.

À tradição cristã se deve muito a demonização da mulher. A começar pela interpretação equivocada de que foi Eva a responsável por introduzir o pecado no mundo. Assim como o papa se penitenciou por ter a igreja católica condenado Galileu e Darwin, é hora de aproveitar uma data como 8 de março para reabilitar a mulher na Igreja, permitindo-lhe acesso ao sacerdócio, ao episcopado e ao papado.

Jesus primeiro se revelou como messias a uma mulher e à samaritana do poço de Jacó. Ela pode ser considerada a primeira apóstola. E foi a uma mulher – Madalena – que primeiro Jesus apareceu ao ressuscitar. E é bom sempre recordar a afirmação do papa Sorriso, João Paulo I: "Deus é mais mãe do que pai".

(Correio Braziliense, 09/03/2012, p. 15)

ANEXO O – Ficha de inscrição para o concurso de redação do SINPRO



**FICHA DE INSCRIÇÃO
CONCURSO DE REDAÇÃO**

DADOS PESSOAIS			
CÓDIGO:		SEXO:	
NOME:			
TELEFONE:		CELULAR:	
DATA NASCIMENTO:			
E-MAIL:			
RESPONSÁVEL:			
ENDEREÇO			
LOGRADOURO:			
BAIRRO:			
CIDADE:			
UF:		CEP:	
DADOS DA ESCOLA			
ESCOLA:			
REGIONAL:		TURMA/SÉRIE:	
PROFESSOR(A) INDICADO(A)			
NOME:			
REDAÇÃO			
	SIM		NÃO
	Alunos do 4º e 5º ano e EJA 1º segmento		
	Alunos do 6º ao 9º ano e EJA 2º segmento		
	Ensino médio e EJA 3º segmento		
DESENHO			
	SIM		NÃO