



Produção de significados a partir de rodas de conversa: a promoção de espaços dialógicos como estratégia para formação continuada em Educação Ambiental

Carla Andrea Moreira – USP
Rosana Louro Ferreira Silva – USP

Resumo: Uma formação continuada que valorize espaços dialógicos para professores e professoras, onde compartilhamento de experiências seja capaz de produzir novos saberes, pode ser uma estratégia válida para a formação de educadores ambientais em uma perspectiva mais crítica. Neste sentido, realizamos uma formação continuada em uma escola pública de São Paulo, cujas rodas de conversa foram privilegiadas como espaço de troca de saberes sobre os contextos e práticas socioambientais na escola. O objetivo desta pesquisa foi a compreensão dos sentidos e dos significados no processo de construção dos enunciados de professores e professoras sobre a temática ambiental. Adotamos a Hermenêutica filosófica proposta por Hans-Georg Gadamer e, como referencial teórico analítico, nos inspiramos na análise de discurso a partir da teoria polifônica de Oswald Ducrot e da teoria do enunciado de Bakhtin. Foi possível identificar as diferentes concepções de professores e professoras sobre suas práticas pedagógicas, e suas concepções sobre Educação Ambiental.

Palavras-chave: diálogo, análise de discurso, formação de professores.

Abstract: A continuing training education that values dialogical spaces for teachers, where sharing of experiences is able to produce new knowledge, it could be a valid strategy for training environmental educators in a more critical perspective. In this sense, we have carried out a continuous training in a São Paulo's public school, whose conversation's round were privileged as space to exchange knowledge about socio-environmental in the school contexts and practices. The aim of this research was to understand the teachers' sense and meaning about the environmental theme in a school context. We have adopted the philosophical Hermeneutics proposed by Hans-Georg Gadamer and as theoretical analytical reference, we have been inspired in the analysis of discourse from Oswald Ducrot's polyphonic theory and Bakhtin's statement theory. It has been possible to identify teachers' different conceptions about their pedagogical practices, also their conceptions about Environmental Education.

Keywords: dialogue, discourse analysis, teacher's continuing training.

1 Introdução

O meio ambiente não pode se resumir a ser um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; muito menos a algo que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável (SAUVÉ, 2005). Para Sauv , a trama do meio ambiente seria a trama da pr pria vida onde se encontram natureza e cultura, onde se forjam nossa identidade, nossas rela es com os outros, nosso ser no mundo e com o mundo. Dessa forma, Sauv  considera que a Educa o Ambiental n o   uma forma de educa o entre in meras outras, e que n o se resume a uma ferramenta para a resolu o de problemas ou de gest o do meio ambiente, mas sim uma dimens o essencial da educa o fundamental, que diz respeito a uma esfera de intera es que est  na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos de forma compartilhada.



Parece lógico pensar, portanto, que o meio ambiente não é uma entidade individualizada, compartimentada ou institucionalizada que deve ser ensinada ou treinada. Nessa condição, o meio ambiente deve ser visto como um bem comum a todos os seres vivos; de natureza essencialmente coletiva, plural, solidária e diversificada, cujas relações deveriam ser de ordem, primordialmente, sociais, ou melhor, socioambientais. Logo, pensar as relações sociais a partir da valorização do ente como um ser culturalmente definido, que se relacionam com o mundo por meio das suas experiências, emoções e motivações, parece fazer mais sentido considerar que um caminho assertivo para discussão sobre aspectos de ordem ambiental seria refletir sobre esse bem comum de forma coletiva. Deste modo, não haveria como promover uma reflexão acerca dos processos educativos que não sigam essa configuração natural de entendimento sobre meio ambiente.

Em uma concepção crítica da Educação Ambiental, os sujeitos são convidados a refletir sobre as ações humanas em relação ao meio em que vivem, levando em consideração a complexidade dessa relação homem-natureza e os diferentes aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos que a constituem (SILVA; CAMPINA, 2011). Sendo assim, as práticas adotadas nessa concepção de Educação Ambiental, se consolidam a partir da participação e do diálogo, a fim de potencializar e fortalecer a idéia de coletividade para a tomada de decisão e enfrentamento de problemas.

Para a proposição de uma formação continuada para professores baseada no acolhimento dos saberes individuais a fim de construir novos saberes que resultem de processos de embates ideológicos e negociação de significados, entendemos como potencial ferramenta pedagógica a instituição de espaços dialógicos entre os sujeitos. Um espaço em que se respeita a natureza dialética da dialogicidade. Uma prática dialógica que se materializa a partir do momento que um processo de intercâmbio de idéias tem espaço para acontecer, na qual os envolvidos nessa atividade tenham espaço para compartilhamento de pontos de vista concordantes ou discordantes daqueles a quem a fala se dirige. Onde a palavra se constitui como um signo ideológico do mundo externo, resultante de uma prática coletiva por meio da interação social (VOLÓCHINOV, 2017). Uma prática fluída e dinâmica em que os envolvidos percebam que o exercício do diálogo está na prática da argumentação e busca pela interação com o outro.

Sendo assim, uma formação de professores que valorize espaços dialógicos para professores e professoras, onde compartilhamento de experiências seja capaz de produzir novos saberes, pode ser uma estratégia válida para a formação de educadores ambientais em uma perspectiva mais crítica. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender a produção de sentidos e significados, a partir da análise dos enunciados produzidos por professores e professoras durante um processo de formação continuada sobre Educação Ambiental. Esses momentos reservados para as rodas de conversa na formação tinham como propósito refletir sobre as práticas dos sujeitos em relação à temática ambiental no contexto escolar.

2 A análise de discurso com inspiração na teoria polifônica de Ducrot e no dialogismo bakhtiniano

Para Bakhtin, o contexto social em que a comunicação se estabelece é de fundamental importância para entender a complexidade envolvida na produção da linguagem, já que as condições em que essas interações verbais ocorrem entre os



interlocutores são permeadas por uma somatória de aspectos ideológicos, sociais e psíquicos. O autor justifica a relevância do contexto histórico e social em que a linguagem se manifesta, afinal: Para quem se fala? Em que época essa comunicação se estabelece? Quem são os interlocutores e quais suas motivações ao dirigir a fala? (BAKHTIN, 2014)

Levar em conta esses aspectos, além de caracterizar a natureza dessas relações no instante da enunciação seria fundamental para a busca de sentidos e significados do uso da linguagem para Bakhtin. Portanto, seriam capazes inclusive de caracterizar o tipo de interação estabelecido entre as pessoas e revelar as relações de poder implícitas nesse processo. Seu entendimento de linguagem atingia maior amplitude, ao considerar um caráter sócio histórico da linguagem, ou seja, não há como dissociar a linguagem do contexto social em que se pratica a comunicação. Nesse sentido, considerar aspectos institucionais do comportamento humano ao realizar uma análise de discurso, configuraria ampliar o espectro amostral, ao buscar compreender quais os sentidos e significados implícitos ao considerar sua expressão.

Para Bakhtin, a palavra enquanto construção humana criada para acessar o outro, isto é, durante esse movimento de estabelecimento de um canal de comunicação com o seu receptor, manifestam-se em dois momentos distintos como dois universos temporais: interiormente, quando esse processo acontece no psiquismo individual, em um mundo interior em que o acesso se dá por meio do pensamento e das vozes do monólogo interior; e outro exteriormente, quando o que se pensa, revelar-se para o mundo social, dirigido ao receptor do enunciado. Dessa forma, tais aspectos da linguagem seriam conferidos no momento em que a palavra é posta numa arena ideológica e dialógica, entre emissor e receptor, que possibilita distintas maneiras de se correlacionar construir e desconstruir significados na produção do discurso. A partir do momento em que o que se construiu mentalmente precisa ser expresso, dito, dirigido a alguém com quem se estabelece a interação, essa fala precisa receber contornos que sejam capazes de serem codificados pelo outro, "... ao se tornar exterior e expressar-se para fora, o interior muda de aspecto, pois ele é obrigado a dominar o material exterior que possui as suas próprias leis, alheias ao mundo interior. "(VOLÓCHINOV, 2017, p. 203).

Já Oswald Ducrot consegue extrapolar a abordagem filosófica da linguagem de Bakhtin e nos indica novos caminhos possíveis para o entendimento do processo de enunciação. Segundo ele, apenas a descrição semântica não daria conta de revelar as diferentes significações que um determinado enunciado é capaz de produzir, frente a inúmeras variáveis de ordens psicológicas, sociológicas e de estilos empregados pelos diferentes aspectos culturais da língua que se fala. Sendo assim, se faz necessária uma análise semântica lingüística que tenderá a considerar elementos explícitos e implícitos em um texto. (DUCROT, 1987) Portanto, com inspiração no trabalho bakhtiniano e dando contornos mais teóricos aos elementos da dialogia e da polifonia pensada por Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot constrói seu conceito de polifonia baseando-se na concepção de heterogeneidade do discurso, e o aplica para o universo enunciativo de um texto, em um nível lingüístico, ao desdobrar os enunciados dentro deles mesmos, idealizando a presença de diferentes personagens - as vozes dos enunciadores. Essa proposta conceitual não se finda em si, pois é sabido que outras interpretações são possíveis ao identificar diferentes camadas que um enunciado pode produzir. (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002)

3 Abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa



Classificamos nossa pesquisa como qualitativa, com a adoção de uma abordagem hermenêutica filosófica, que apresenta o potencial de nos conduzir para um processo reflexivo, tendo como norte a comunicação e a experiência dos sujeitos de pesquisa, permitindo assim um exercício interpretativo. Numa abordagem fenomenológico-hermenêutica as pesquisas buscam decodificar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas interpretações. (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Nesse sentido, a instauração do diálogo deve ser obrigatória, a fim de oportunizar que a linguagem falada, além da escrita, permita a troca de saberes entre os sujeitos, para que as vivências sejam compartilhadas e que possam ser apreendidas. Além da contribuição da hermenêutica filosófica de Hans Gadamer, ao auxiliar na reflexão sobre a dinâmica das relações humanas, temos somado a essa condição a busca por sentidos e significados voltados para a reflexão sobre as práticas escolares no que se refere a Educação Ambiental.

O *corpus* analisado representa parte dos dados coletados durante o processo de formação continuada sobre Educação Ambiental em uma unidade escolar de ensino básico, e representam parte dos resultados de uma dissertação de mestrado em curso. Vale destacar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo – IBUSP, também disponível na plataforma Brasil para consulta e verificação dos termos legais vigentes. Também vale ressaltar que, mediante os mecanismos legais, os sujeitos de pesquisa foram informados dos objetivos de pesquisa e tiveram ciência sobre o termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram oferecidos cinco encontros de aproximadamente uma hora de duração em cada encontro. Podemos afirmar que o público foi flutuante devido à dinâmica escolar como ausências, licenças médicas e compromissos burocráticos da escola, mas podemos confirmar a presença de, em média, cinco a dez professores em cada encontro.

Os enunciados foram registrados por meio de um gravador de áudio e vídeo durante as rodas de conversa ocorridas na uma formação em Educação Ambiental *in situ*, ou seja, em uma unidade escolar. Isso significa afirmar que a formação ocorreu em horário de formação dirigido para os professores e professoras de diferentes níveis de ensino e formação disciplinar regularmente, a chamada Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF).

Os episódios selecionados foram divididos em dois diferentes recortes: um recorte temático e um recorte enunciativo. Com inspiração no trabalho procedido por Indursky (1989), denominaremos como recorte temático um determinado episódio que teve como consequência a possibilidade de produções de enunciados pelos sujeitos de pesquisa, ou seja, uma situação dentro de um contexto que promoveu a elaboração de pensamentos que se materializaram por meio do conteúdo verbalizado (no caso desta pesquisa) entre os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, dois recortes temáticos serão discutidos, identificados como UT1 e UT2, respectivamente unidade temática 1 e unidade temática 2. Reconhecemos como recorte enunciativo os enunciados propriamente ditos, produzidos pelos agentes dessa cadeia enunciativa e de especial interesse investigativo.

A unidade temática 1 (UT1) refere-se a situação em que professores e professoras são orientados a compartilharem com o grupo suas experiências profissionais com Educação Ambiental, logo após terem respondido o questionário que os definia quanto sujeitos de pesquisa e professores (as) atuantes em sala de aula. Já a unidade temática 2 (UT2) trata-se do momento de compartilhamento da resposta dada



inicialmente para a questão orientadora formulada pela pesquisadora: *E para você, o que seria Educação Ambiental?*

4 Resultados e discussão

A partir do recorte temático e enunciativo realizados, temos os enunciados analisados e discutidos dentro da proposta inicial deste trabalho.

Recorte temático UT1

UT1 - Recorte enunciativo (1.1)

Professora X - (...) ***Eu sempre trabalho com eles essa questão da educação do ambiente, né, essa questão da criança, essa questão de jogar lixo na rua, papel de bala né? Guardar, jogar em casa (...)***

Vemos aqui o momento em que a professora se reconhece como a responsável pelo conteúdo do enunciado, ou seja, de acordo com Ducrot (L) representa o papel da locutora, aquela que é o responsável pela fala facilmente reconhecida pelo uso do pronome pessoal (eu) durante a produção do enunciado. Há uma assunção pelo conteúdo do enunciado. Neste caso, vemos que a professora se coloca como uma pessoa que apresenta afinidade com a temática ambiental com o uso do pronome pessoal da 1ª pessoa do singular. Por outro lado, o uso do pronome em primeira pessoa também apresenta o uso do eu com (l), onde (l) representaria o ser empírico do mundo responsável pelos atos ilocutórios, ou melhor, o locutor enquanto ser presente no mundo social. Para identificação do agente ilocutório é preciso a presença do locutor (L), ou seja, (L) qualificaria (l) (INDURSKY, 1989). ***Eu sempre...*** A impositação da primeira pessoa do singular ***Eu*** remete a repetição do pronome no mesmo enunciado, ao deixar claro que essa atitude como professora em sala de aula está diretamente relacionada a uma questão pessoal, uma escolha pessoal de (L) e como consequência (l). Entretanto, ao analisar com maior criticidade seu discurso ambiental é possível perceber que sua concepção de Educação Ambiental apresenta determinadas características interessantes a serem discutidas. A primeira delas pode ser percebida pelo uso do termo ***educação do ambiente***, e não Educação Ambiental. Seria um equívoco lingüístico, ou uma concepção subjetiva que é revelada durante sua fala?

Bakhtin nos fala sobre o conflito existente entre o processo da enunciação e a fala interna, aquela que se pensa num mundo interior, mas que não é verbalizado, “... ao se tornar exterior e expressar-se para fora, o interior muda de aspecto, pois ele é obrigado a dominar o material exterior que possui as suas próprias leis, alheias ao mundo interior.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 203) Se pensamos que a professora prossegue afirmando sobre sua preocupação em ensinar para seus alunos aspectos comportamentais em relação ao ambiente, talvez faça algum sentido inferir que sua dimensão de Educação Ambiental está fundamentada em uma concepção utilitarista do meio ambiente restringindo essa concepção enquanto espaço físico: a rua, a sala de aula, o mar, o rio, a casa; ocupado por seres humanos e animais que seriam vítimas do lixo produzido pela espécie humana. “***Educação do ambiente***” remete pensar sobre hábitos sociais implicados nas relações que se estabelecem com o ambiente numa perspectiva mais social, onde etiquetas sociais seriam requisitadas, como por exemplo, não jogar o papel no chão. Isso remeteria a padrões morais e condicionamento de comportamento, como não jogar o lixo no chão. Esse tipo de concepção sobre Educação Ambiental compreende uma visão mais pragmática (SILVA; CAMPINA, 2011), onde existem comportamentos certos e errados, cuja natureza está sofrendo com as ações humanas e, por conseguinte, a mudança de comportamento das crianças se daria ao ensinar o que seria o correto, inclusive por meio de exemplos que reforçam a ideia de vilão e mocinho



do ser humano em relação à natureza. O ser humano seria o vilão, pois polui o meio ambiente que deve ser conservado, por isso deve aprender a jogar o lixo no lixo e preservar a natureza, que é sua vítima. Inclusive, uma natureza externa, um ente, em que o homem não faz parte. Uma natureza idílica, contemplativa, sagrada e que deve ser salva pela humanidade, a quem caberia o papel de salvadora desse bem sagrado.

Também é interessante notar no enunciado a presença do advérbio *né*, contração de não é. É possível inferir que isso indicaria uma busca por aprovação e cumplicidade de sua audiência (BAKHTIN, 2014) ao finalizar com uma interrogação, mas ao mesmo tempo com o sentido de reafirmar o uso da temática junto aos seus colegas de profissão. Essa contração traz informalidade, e assim, certa afinidade com o outro a quem se dirige a fala, afinal são os professores e professoras com quem trabalha diariamente. Também podemos inferir que há uma condição de constatação/afirmação do conteúdo enunciado ao finalizar a afirmação com o advérbio *né*, ou seja, essa é uma verdade que compartilho com aqueles que também sabem que isso é fato.

Ainda sobre o enunciado 1.1 é possível identificar dois aspectos sobre o uso do substantivo *questão* e a repetição deste. Podemos inferir que a professora aponta de forma segmentada diferentes versões para sua empreitada em sala de aula ao tratar sobre meio ambiente: a questão da..., a questão do ..., a questão de ..., como se tratassem de esferas não interligadas, mas sim de assuntos estanques cuja ligação entre elas não fosse possível estabelecer. Podemos com isso inferir que a professora compreende esses temas como distintos, e que deve compreender com isso que devam ser ensinados separadamente. Também é provável supor que existem graus de entendimento ao repetir a palavra *questão*. A questão poderia ser empregada como um problema, ao afirmar a *questão do ambiente*, ou seja, mais uma vez poderíamos notar como essa professora entende o meio ambiente no contexto escolar: um problema que precisa ser corrigido, e para isso, ensinar bons modos pode ser uma solução que poderia ofertar como professora. É possível reconhecer que essa percepção do meio ambiente como um problema a ser resolvido de maneira pragmática se aproxima da corrente resolutiva da Educação Ambiental, proposta por Lucie Sauv  (2010), ao discutir que essa concepção tem potencial para um pensar sobre a tomada de atitude, a ação frente a um problema, mas de maneira pragmática e pontual. Assim como também podemos perceber logo na sequência o uso do termo *questão da criança*, afinal uma criança também se constitui um problema para a sociedade e precisa ser ensinada a ter bons modos pelos pais e também pela escola e seus professores (as). Elas serão futuros adultos, por isso, devem aprender desde criança a se comportar no meio social e ajudar a preservar o meio ambiente. Crianças que podem não receber educação em casa e, por essa razão, cabe a professora torná-los cidadãos que saibam se comportar em público. Isso também remete a supor que a professora problematiza isso, por talvez conceber a escola com o papel central de ensinar a ler e a escrever, não ficar corrigindo maus hábitos, por isso trata-se de uma questão. Podemos notar outra camada presente no emprego da palavra *questão* para o hábito de *jogar o lixo na rua*, que também se torna outra versão que deve ser assumida pela professora em sala de aula, já que se trata de um defeito das crianças, ou melhor, toda criança joga seu lixo na rua até ser ensinado a não fazê-lo, e cabe a professora dar conta disso em sala de aula também, por isso é mais uma questão importante, e seria uma tarefa dela trabalhar a moral e bons costumes em suas aulas.

Com isso, podemos identificar que a palavra *questão* empregada no enunciado 1.1 contém dentro da construção do enunciado uma diversidade de outros discursos já produzidos no mundo externo e por isso são questões, isto é, são temas de relevância



social e que são discutidos inúmeras vezes por diversos atores sociais. Discursos esses que são repetições de repetições, já ditos por outros, que se manifestam no enunciado da professora, que aponta quão diverso é seu universo e como seu papel como (L) e (I), que se revezam para dar conta de tamanho espectro. Temos, portanto, um exemplo de interdiscurso proposto por Michel Pêcheux, cuja simplificação do conceito pode ser dito como “... um processo de reconfiguração incessante na qual uma formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos fora dela...” (DOMINGUEZ, 2013. p. 13)

Ainda podemos considerar que nesse recorte enunciativo encontramos o papel enunciador da mídia (E1), que repetidas vezes vincula propagandas que evidenciam esse tipo de construção ideológica: Seja um cidadão consciente! Basta jogar o lixo no lixo que você resolverá os problemas de ordem ambiental. O conceito de enunciador traduzido por Barbisan e Teixeira (2002) refere-se a teoria polifônica de Ducrot, como a voz implícita no enunciado que (L) produziu, mas que não a verbaliza materialmente. O resultado desse tipo de discurso produzido pelos canais de comunicação em massa é pouco educativo, por fazer uma abordagem fragmentada, descontextualizada, acrítica, distante e sacralizada da natureza que, aliás, não faríamos parte dela. A natureza como um ente mitológico, sagrado, mas também como objeto, como um produto de consumo, ao ser vendido pelos meios de comunicação. Dessa forma a mídia acaba por consolidar uma imagem ingênua, apolítica e nada reflexiva que fortalece uma concepção equivocada de preservação ambiental, inclusive quando se dedica a discutir sobre a preservação ambiental, ao apontar para “soluções mágicas”, imediatistas que dariam conta de resolver os problemas ambientais. Garré e Henning (2011) discutem sobre o poder da mídia como controlador social e como orientador frente a problemática ambiental ao trazer um discurso educativo, onde dita o que fazer e como fazer, direcionando e conduzindo a vida de cada um. Assim, a mídia funcionaria como uma fabricante de verdades.

Não podemos esquecer que os canais de comunicação representam muitas vezes grandes grupos empresariais, que também prestam um serviço para si mesmo, ao “vender notícias” e disseminar respostas rápidas e propostas resolutivas pouco reflexivas e baixo teor crítico formativo. Portanto, esse tipo de abordagem acaba por realizar um desserviço para a promoção de uma educação reflexiva, promotora de autonomia e crítica, capaz de problematizar os resíduos por meio de outra ótica, ao questionar os meios de produção e hábitos de consumo. Acabam por reforçar um senso comum que pouco contribui para o enfrentamento dos problemas ambientais, mantendo cada vez mais dialética essa relação. Caberia, portanto, a escola desconstruir essa concepção e trazer novos elementos que deveriam estar presentes nessa discussão, entretanto, é preciso uma ampliação desse tipo de discussão dentro da escola. Para Tozoni-Reis (2014), a escola deveria garantir uma transmissão não mecânica do conhecimento, mas ativa, e não abrir mão de sua responsabilidade específica que é garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – desse saber.

Sabemos que essa assunção definitiva do papel da escola como instituição democrática ainda se faz utópica para determinadas ações políticas, mas é inegável o potencial que apresenta para a promoção de mudanças na sociedade. Não se trata de julgar a abordagem que a professora propõe aos seus alunos, mas sim discutir de que maneira esse tipo de educação seria capaz de promover reflexão e mudança de atitude como produto de um processo crítico e reflexivo. Os professores não são os réus dessa condição, mas tornam-se reprodutores de um senso comum graças a ausência de



políticas públicas que voltem seus olhares para o processo educativo e para a formação de professores.

Para a promoção de uma Educação Ambiental crítica, buscamos garantir uma reflexão que saia do senso comum e passe a questionar aspectos sociais e econômicos instituídos culturalmente que torna como definitivo um padrão construído culturalmente, onde o pensamento crítico seja relevante na formação dos sujeitos, para que estes sejam capazes de criticar o modelo atual de sociedade, mas que também integrem em uma luta coletiva pela construção de outro modelo de sociedade. (TREIN, 2008)

Sendo assim, discutir sobre o descarte de resíduos comum é relevante e extremamente profícuo no ambiente escolar, mas quando partimos para uma análise fundamentada nos padrões humanos de consumo do século XX e dos centros urbanos. Em uma concepção crítica de educação, temos como objetivo formar sujeitos que se tornem autônomos em suas decisões, não condicionados a elas e, que nesse processo compreender como as coisas funcionam, a partir de uma visão mais cíclica e ampliada potencializaria o tipo de cidadão político que poderíamos formar. Para Trein (2008), a proposição de práticas pedagógicas que tenham como objetivo sensibilizar os alunos para a percepção dos problemas mundiais, nacionais e locais, evidenciando criticamente a relação dos seres humanos com a natureza e entre eles, seria um passo fundamental para a inclusão curricular das questões ambientais.

Logo, entendemos que a professora sinaliza compreender a complexidade de assuntos que servem de pano de fundo para ser abordado por ela, quando aponta existir uma série de situações envolvidas quando trata de temas ambientais. Por outro lado, apesar de compreender que há uma diversidade de outros assuntos relacionados aos problemas ambientais, quando narra sua prática em sala de aula restringe a temática ambiental a ensinar a criança a "jogar o lixo no lixo". Não há uma problematização sobre o descarte de lixo, apenas a reafirmação da existência da geração de resíduos sólidos e a insistência em mudança de comportamento que pouco ou nada contribui para pensar sobre Educação Ambiental. Essa é uma iniciativa replicada infinitas vezes dentro da escola, o condicionamento de certos comportamentos socialmente aceitos, mas que pouco é explorado criticamente e promove frustração quando os resultados dessas atividades são avaliados.

Embora a professora insira em seu repertório pedagógico a discussão sobre descarte de resíduos, o qual já é um fator relevante, restringir a Educação Ambiental há um contexto comportamentalista e condicionador de hábitos sociais pode não ser eficiente, já que a mudança de comportamento em relação ao descarte de lixo, não atinge o cerne do problema: o consumo e os ciclos de produção. Ao discutir o que nos leva a consumir tanto, sem pensar sobre como se dá a extração e o uso de recursos naturais e sua condição final de tratamento, ou sobre quem seria o responsável pela imposição desse ciclo infinito de consumo que nos impõe um mundo desigual e injusto socialmente. Quem seriam os verdadeiros beneficiários desse sistema? Como romper com esse ciclo? A ausência de uma reflexão sobre as causas que promovem os problemas ambientais, como os aspectos sociais, culturais, históricos e político-econômicos que são responsáveis pela geração de resíduos, por exemplo, são caminhos possíveis que poderiam promover uma reflexão mais crítica e garantiriam melhores oportunidades para demonstrar que não existe um vilão, ou a culpa não de uma pessoa, ou daquele papel de bala que foi jogado ao chão. Esse deveria ser o papel da escola.

UT 1 - Recorte enunciativo (1.2)



Professora X – (...) *Sempre estou batendo nessa tecla com eles. Sempre estou batendo nessa tecla, a **questão** da poluição do ar, poluição dos mares, dos rios, o que acontece quando jogamos o lixo no mar e com os animais.* (...)

Vemos a (L) e a (I) pronunciando, enquanto primeira pessoa do singular oculta *eu*, *Sempre estou [...]*, Quem está? Quem bate na tecla? O tempo verbal *estar* usado pela locutora indica (L) e (I) como protagonistas da ação: bater na tecla, ou seja, insiste na mesma ação incansavelmente. Portanto, é fácil notar nesse enunciado é a repetição da expressão popular *batendo nessa tecla* que se destaca e, com isso, poderíamos inferir que a professora assume uma atitude de sempre tratar disso, independente da turma e quantas vezes for necessário. Mais uma vez, vemos a afirmação da professora e seu compromisso em tratar do tema em suas aulas, mas por achar isso importante, por ser uma escolha dela, uma escolha baseada em sua predileção pessoal e que, enquanto papel social que representa julga ser fundamental.

Novamente emprega a palavra *questão* ao explicar que insiste em falar sobre o descarte de lixo, mas agora a usa como problemas de ordem diferente e implícita: *questão da poluição* a questão da poluição do ar, a questão da poluição dos mares, a questão da poluição dos rios. Dessa forma, existe a fragmentação em camadas dos problemas ambientais, seriam problemas diferentes, em escalas diferentes. Seriam problemas ambientais que são provocados em diferentes segmentos, mas ao mesmo tempo, a professora os relaciona a produção de lixo. Isso é significativo e promissor, pois ao relacionar a geração de resíduos a problemas de poluição demonstram uma capacidade de inter-relação entre os tipos de poluição, mas ainda mantém problematizando o descarte em si e não as formas de sua produção. A professora responsabiliza a todos pelo problema do lixo nos ambientes aquáticos: *quando jogamos o lixo no mar...* Quem joga o lixo no mar? A quem ela se refere? Nós, ela e todos os seres humanos do planeta. Nota-se mais uma vez o poder influenciador da mídia como (E2) enunciador principal de seu enunciado. Na época, uma série de reportagens sobre o lixo nos ambientes aquáticos estava sendo vinculadas nos grandes canais de comunicação. Quem polui os oceanos, afinal? Quem seria responsável? A sacolinha plástica que chega até o oceano, de quem seria a responsabilidade? Seus alunos ou o poder público que regulamenta e faz a gestão dos resíduos sólidos urbanos? Ou melhor, quem tem maior poder de poluição dos oceanos, o canudo plástico ou as empresas responsáveis pela extração do petróleo, que inclusive serve de matéria prima para a produção do plástico?

Tratar sobre a poluição é um fato positivo e promissor, já que a professora demonstra disponibilidade em dedicar parte de suas aulas para discutir e sensibilizar seus alunos quando trata de Educação Ambiental. Entretanto, a abordagem escolhida pela professora demonstra uma necessidade formativa que possibilite uma ampliação do seu repertório pedagógico, e principalmente do seu repertório conceitual em Educação Ambiental, já que sua abordagem é pragmática, por focar em mudanças de comportamento por meio de regras meramente comportamentais, o que é certo e o que é errado. Pesquisadores demonstram que o caminho para uma Educação Ambiental transformadora seriam aquelas que extrapolam essa dimensão comportamental (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2008).

A Educação Ambiental crítica aposta em um processo de transformação e de mudança comportamental em médio e longo prazo, coletivo e de ordem reflexiva, por meio de ações educativas permeadas pelo diálogo e por uma abordagem problematizadora que convoca a todos a agirem de forma coletiva e participativa. Uma



educação que reforce atitudes individualizadas, onde o indivíduo não dimensiona o caráter coletivo de sua existência, pouco é capaz de problematizar e evidenciar as inúmeras variáveis que contribuem para a geração dos problemas ambientais como os aspectos sociais, econômicos, culturais que influenciam diretamente na relação humana construída com seu ambiente.

UT2 - Recorte temático 2

Recorte enunciativo 2.1

Professor W - *Educação Ambiental para mim é educar para a subsistência acerca do consumo, da produção e recursos naturais (renováveis e não renováveis).*

Esse enunciado é resultado da sua resposta escrita a pergunta proposta pela pesquisadora e aponta para novos elementos para discussão. Vemos aqui um professor que indica uma ideia sobre Educação Ambiental diferente da professora X. O uso do pronome pessoal da primeira pessoa *mim* localiza quem fala (L), ele é o responsável pelo conteúdo do enunciado, o conceito sobre Educação Ambiental é proposto por (L). A partir dessa identificação de quem fala, consigo perceber um cuidado estético que o professor teve na construção do enunciado enquanto estrutura semântica, ou seja, sua construção objetiva, curta e pouco prolixa, ao contrário, se trata de uma afirmação como se a encontrássemos em um dicionário. Talvez a presença de outra voz? Uma voz mais erudita? Assim, vejo (l) se materializar, como o professor de Língua Portuguesa da escola, aquele que é responsável por ensinar e preservar preceitos importantes da semântica lingüística. Além disso, é possível notar que há uma preocupação com o uso das palavras, assim como um encadeamento cuidadoso, dando a ideia de processo a partir do uso seqüencial dos substantivos **consumo – produção – recursos naturais**. Essa percepção cíclica nos permite inferir que o professor busca evidenciar como está posta essa relação homem-meio ambiente, a partir de uma perspectiva de uso voltado para as relações de poder sobre os recursos naturais. O emprego do substantivo *subsistência* combina perfeitamente com o sentido que o professor quer empregar em sua conceituação. Mostra-se assertivo e adequado para compor essa ideia de meio ambiente, já que está se referindo as relações entre seres vivos e seu local de existência e ação. Portanto, é possível entender que esse professor tem uma percepção mais expandida sobre meio ambiente: um meio vivo que está imbricado com série de outros seres que nele habitam e que os mantém em equilíbrio. Logo, subsistência remete a sobrevivência, a sustento, a existência e permanência de vida. Entretanto, a palavra subsistência não foi empregada de forma isolada, mas foi conjugada a um verbo: *educar para subsistência*. Seria então o papel da educação ambiental ensinar a sobreviver?

Se pensarmos sobre os fundamentos que servem de base para a prática em Educação Ambiental, veremos que historicamente a construção de documentos que se destinam a pensar sobre a Educação Ambiental enquanto responsabilidade para a promoção de uma sociedade mais justa ambientalmente, mantém a ideia de proteger para sobreviver. Diante disso, considerar o consumo e o uso dos recursos naturais de maneira problematizada é um fator de extrema relevância quando pensamos que os impactos ambientais são, em sua maioria absoluta resultante do processo de objetificação dos recursos naturais postos a serviço e atendimento das necessidades humanas, em detrimento aos outros fatores ecossistêmicos que se inter-relacionam. Trein (2012) considera que os avanços científicos e tecnológicos incorporados ao sistema capitalista ampliaram as possibilidades de mercantilizar tanto os bens da natureza quanto o trabalho humano, reduzindo ambos à necessidade de reprodução do capital. Afirma que as possibilidades que os seres humanos desenvolveram ao longo da



história de transformar a natureza garantiu uma compreensão de que somos cada vez menos natureza e mais cultura.

Em uma perspectiva crítica da Educação Ambiental, as discussões sobre as relações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas que conduziram a sociedade humana são de extrema relevância, principalmente quando as reflexões seguem na direção do entendimento de toda essa complexa e sistêmica rede de atores sociais envolvidos. Discutir aspectos sobre como a natureza pode prestar serviços recursivos a fim de manter e ampliar o avanço tecnológico, baseando-se em um sistema econômico que visa o lucro e a obtenção de recursos a qualquer preço, inclusive ao tratar sobre injustiça e desigualdade social é pressuposto para uma Educação Ambiental emancipatória, que promova a crítica, mas também que essa crítica seja capaz de promover transformação da realidade local dos sujeitos (TREIN, 2012). Isto posto, podemos inferir que o professor W acredita nessa condição da Educação Ambiental ao tratar das questões sobre a relação de consumo. Essa é uma condição de extrema relevância e classifica esse tipo de abordagem ambiental numa escala significativamente reflexiva, com potencial transformador de comportamentos já que incentiva uma nova forma de perceber as relações que estabelecemos com o mundo.

4 Considerações

A contribuição dos construtos teóricos da análise de discurso indica novas possibilidades analíticas para o campo da Educação Ambiental, pois são capazes de transitar entre o empirismo consolidado por meio de dados coletados da pesquisa, e por determinados aspectos de natureza semântica, e ainda, atravessadas pela teoria da subjetividade contemplando construtos de Freud a Lacan, voltados para o uso da língua e seu uso social para estabelecimento de comunicação.

Com isso foi possível compreender como os enunciados revelaram as percepções de diferentes concepções de professores sobre suas práticas pedagógicas e sobre a Educação Ambiental e como aspectos socioculturais estão presentes na formação dos discursos destes. É possível inferir que o espaço dialógico proposto durante a formação foi capaz de proporcionar um acolhimento das falas e, como consequência um processo metacognitivo. Isso significaria afirmar que esses professores e professoras foram capazes de avaliar e pensar sobre suas práticas em Educação Ambiental, o que pode indicar um começo promissor para a promoção de um educador ambiental crítico e transformador da realidade.

Referências

- BARBISAN, L.B.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon Revista do Instituto de Letras da UFRGS*. v.16, n.32-33, 2002.
- BAKTHIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo, 16ª edição HUCITEC EDITORA 203p., 2014.
- BRASIL, *Política Nacional do Meio Ambiente*, LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Brasília – DF. Casa Civil, 1981.
- CARVALHO, L.M. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: *Panorama da Educação ambiental no ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 149 p., 2001.



CARVALHO, I.C.M. A Educação Ambiental no Brasil. *Salto para o futuro. A Educação Ambiental no Brasil*. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ano XVIII boletim 01 - março de 2008.

COSTA, C.A.S; LOUREIRO, C.F.B. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. *Ciência e Educação*, v.21, n.3, p. 693-708, 2015.

DOMINGUEZ, M. Do sistema à ação, do homogêneo ao heterogêneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonia e interdiscurso. *Bakhtiniana*, v. 8, n.1, p. 5-20, Jan./Jun. 2013.

DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A.L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 43, p. 148-161, jan. /abril, 2010.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas – SP: Pontes, 1987

GARRÉ, B. H; HENNING, P.C. Problematizando a produção de alguns discursos de educação ambiental na mídia impressa: análises foucaultianas. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. v. 27, p. 232-242, julho a dezembro de 2011.

INDURSKY, F. O relatório Pinotti: o jogo polifônico das representações no ato de argumentar. *História e sentido na linguagem* Campinas- SP: Pontes, 1989.

JACOBI, P. TRISTÃO, M.; FRANCO, M.I.G.C.; A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan. /abr. 2009.

SILVA, R. L. F.; CAMPINA. N. N. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. *Pesquisa em Educação Ambiental*. v.6, n.1. 2011.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em Revista*, Curitiba-Brasil, Edição Especial, n. 3 p. 145-162, 2014.

TREIN, E. In: Proposta Pedagógica: Educação Ambiental no Brasil. *Salto para o futuro. Educação Ambiental. A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental*. Ano XVIII, Boletim 01, Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação. p. 41-45 Março de 2008.

VOLÓCHINOV; V. *Marxismo e linguagem: problemas fundamentais do método de sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo. Editora 34, 1ª edição. 376p, 2017.