



III Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa

Educação Ambiental nas Aulas de Língua

Environmental education in Portuguese language classes

Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves. Universidade de Brasília (Brasil).

Resumo

Este trabalho propõe-se a divulgar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em duas turmas da 3ª série do Ensino Médio, em uma escola pública do Distrito Federal/Brasília/Brasil, durante o ano letivo de 2012. O objetivo foi analisar o ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental, partindo-se da postulação de que é possível a integração dessas duas áreas. Para isso, abordamos o ensino de Língua Portuguesa, a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. A geração de dados para esta análise se deu através da pesquisa-ação, cujos instrumentos 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, conforme a avaliação dos envolvidos 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 da temática ambiental na educação básica.

Astract

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. The generation of data for this analysis was through action research, whose instruments were watching, a questionnaire, recorded conversation, daily production of roaming, development and implementation 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.

Palavras chave

Ensino de Língua Portuguesa, Educação Ambiental, Interdisciplinaridade.

Key-words

Linguistic Education, Environmental Education and Interdisciplinarity.

**A apresentação deste trabalho tem o patrocínio da Fundação de Apoio à Pesquisa/FAPDF.*

Introdução

No Brasil, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a *Política Nacional de Educação Ambiental*, como parte da formação para a cidadania. Segundo essa Política, 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 permanente, frisando que a mesma não deve ser implantada como disciplina específica no currículo.

Dentro dessa perspectiva, nos perguntamos se o trabalho a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) poderia ser integrado ao ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Isso

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, a *questão central* no contexto deste estudo foi: *Como integrar Língua Portuguesa e a Educação Ambiental ao se ensinar gêneros textuais?*

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 e aprendizagem, proposto pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), 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.

Atentemos para o fato de que os PCN destacam os gêneros textuais das instân-

cias 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. Como fazer isso? É o que se pretendíamos descobrir ao longo da investigação.

A partir 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, 1998:17).

Por esses 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).

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 o objetivo da pesquisa: Analisar o ensino de gêneros textuais integrando Língua Portuguesa e Educação Ambiental no Ensino Médio.

Neste artigo, abordaremos as perspectivas da Educação Ambiental e do ensino

de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Brasil, etapa da educação em que desenvolvemos a pesquisa. Descreveremos como se deu a investigação e quais seus resultados.

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 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – 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,*

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	• 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	• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, e estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis). • 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	• 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.

Quadro 1 – Competências e habilidades de LP. Fonte: PCNEM (BRASIL, 1999:145).

deslocadas do uso social” (Idem.:139). O quadro abaixo mostra as competências e habilidade a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa de acordo com os PCNEM.

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 funciona-

mento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variada (2008:77).

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.:78). Nos Parâmetros Curriculares nacionais - PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1988:23) 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.

Por sua vez, 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).

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, 2006:22-23) 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.

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 (2010:157).

Em relação aos livros didáticos, 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. 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, 2011:89).

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).

Educação Ambiental no currículo do Ensino Médio

O Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - 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.

Em relação a essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - 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.: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, 1999:315).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (2006a: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 biodiver-

sidade para a vida na Terra. Destaca 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: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 fe-

nômenos naturais, o espaço e o tempo (Idem: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 evidencia 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, a Resolução nº 2, aprovada pelo MEC em 30 de janeiro 2012, 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. 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 educação.

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.

Metodologia

A metodologia adotada no estudo foi a pesquisa-ação, por permitir a avaliação e a reflexão em cada fase, por meio da discussão que deve ser promovida pelo 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”* (BARBIER, 2007:146).

A escolha da pesquisa-ação como principal orientação metodológica também foi 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.

Utilizarmos princípios da pesquisa-ação possibilitou atendermos aos objetivos iniciais desta pesquisa (unir EA e ensino de gêneros textuais), favorecendo a reflexão e a análise da prática docente, necessárias para as transformações e mudanças nas salas de aula. Consideramos a perspectiva de que o pesquisador não é um mero observador, mas é participante ativo na construção e transformação do conhecimento.

Por esse motivo, assumindo o papel de professora pesquisadora, conforme a definição de BORTONI-RICARDO (2008), realizamos sequências didáticas e aulas-passeio, aderindo à proposta de DOLZ (2004, 2010) e seu grupo, considerando também a compreensão de BAZERMAN (2006, 2011), 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: aulas-passeio, 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.

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.

Assim, buscamos contemplar, na elaboração das sequências didáticas, quatro as-



Figura 1: Critérios para o planejamento das sequências didáticas

pectos que reputamos muito importantes para os nossos propósitos, como se vê na figura abaixo.

Para que isso ocorresse, buscamos selecionar os temas e os gêneros textuais a serem trabalhados a partir de três fontes: o Currículo 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.

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, compreen-



Figura 2: Trilha na Estação Ecológica de Águas Emendadas.

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).	
CIRCULAÇÃO / DIVULGAÇÃO	- Planejamento da produção.	
	- Produção da primeira versão do relatório em duplas.	2 aulas e extraclasse
	- Verificar os aspectos aprendidos	2 aulas
	- Orientar sobre os aspectos não aprendidos e realizar atividades para sanar as dificuldades identificadas.	
	- Produção da segunda versão.	
	- Revisão participativa com assessoria da pesquisadora.	
	- Digitação e formatação.	
	- Envio para o e-mail da turma.	
	- Publicação no <i>blog</i> do projeto.	Extraclasse

Quadro 2: Sequência didática de relatório e foto-legenda

são e interpretação de textos, análise de filmes, participação em palestra, elaboração de textos escritos, refacção e divulgação. Abaixo apresentamos uma das sequências didáticas desenvolvidas.

Considerações Finais

Após 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. Antes, porém, observe, no quadro abaixo, o resultado do trabalho desenvolvido nas duas salas de aula.

Para chegarmos aos resultados ilustrados no quadro 3, 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

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.

Quadro 3 – Gêneros textuais e temas socioambientais abordados na pesquisa

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 tra-

balho; 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.

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 refacções 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.

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.

Também 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 tra-

tamento 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.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Sueli Amália de (2001). 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.
- BARBIER, René (2007). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2008). O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. (Estratégias de ensino, 8)
- BRASIL (1999a). Congresso Nacional. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. (Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências)
- BRASIL (1999b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC.
- BRASIL (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (2000a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio), parte I - bases legais, 2000a.
- BRASIL (2000b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio), parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias.
- BRASIL (2011b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- BRASIL (2006a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2)
- BRASIL (2006b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)
- BRASIL (2002). 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.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012a). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012b). Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. (Estabelece as Diretrizes para a Educação Ambiental)
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2010). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. (Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica)
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane e DECÂNDIO, Fabrício (2010). Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle e SCHNEUWLY, Bernard (2004). 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 Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras. (As faces da linguística aplicada)
- PETRONI, M^a Rosa e MELO, Edsônia de Souza (2010). 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. Cuiabá: editora universitária, V. I.
- PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental (2005). Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente. (versão em pdf obtida em <http://portal.mec.gov.br>)
- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (2008). (Re) discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. (Investigações sobre língua(gem) situada; 2)