



AGROECOLOGIA E GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

AGROECOLOGÍA Y GÉNEROS TEXTUALES EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

AGROECOLOGY AND TEXTUAL GENRES IN THE TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Mara Silvia Úbeda de CASTRO¹
Maria Christine Berdusco MENEZES²

RESUMO: O presente artigo traz uma reflexão sobre a introdução dos princípios e conceitos da Agroecologia na formação de jovens do ensino médio utilizando-se da metodologia de gêneros, na disciplina de Língua Portuguesa. Ao analisar a importância da Agroecologia e suas dimensões para a construção de modelos de desenvolvimento sustentáveis e da educação como fator de construção e transformação da realidade, discutiu-se, a partir do modelo educacional da escola urbana frente à escola rural, da proposta de uma educação do campo, e dos princípios propostos pela educação ambiental, o papel da educação e do educador, como agentes na construção de referenciais na cultura e comportamentos, para transformações e novas práticas sociais. Por fim, a partir da análise dos fundamentos das teorias de concepção de linguagem e de gêneros, propor sua utilização como instrumentos para a introdução dos temas da Agroecologia na educação de jovens.

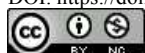
PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Gêneros textuais. Sustentabilidade.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión sobre la introducción de los principios y conceptos de la Agroecología en la educación de los jóvenes de secundaria utilizando la metodología de género en la disciplina de la lengua portuguesa. Analizando la importancia de la Agroecología y sus dimensiones para la construcción de modelos de desarrollo sostenible y la educación como factor para la construcción y transformación de la realidad, se discutió, desde el modelo educativo de la escuela urbana frente a la escuela rural, la propuesta de una educación de campo, y los principios propuestos por la educación ambiental, el papel de la educación y el educador, como agentes en la construcción de referencias en cultura y comportamientos, para transformaciones y nuevas prácticas sociales. Finalmente, desde el análisis de los fundamentos de las teorías del lenguaje y la concepción de género, para proponer su uso como instrumentos para la introducción de temas de agroecología en la educación juvenil.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental. Géneros textuales. Sostenibilidad.

¹ Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (CEGV), Maringá – PR – Brasil. Professora. Mestrado em Agroecologia (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1719-7332>. E-mail: ubedamara@hotmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática. Docente no Programa em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Agroecologia (PROFAGROEC). Doutorado em Educação (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>. E-mail: mcbmenezes@uem.br





ABSTRACT: *The present article brings a reflection on the introduction of the principles and concepts of Agroecology in the education of high school youth using the gender methodology in the Portuguese language discipline. Analyzing the importance of Agroecology and its dimensions for the construction of models of sustainable development and education as a factor for the construction and transformation of reality, it was discussed, from the educational model of the urban school in front of the rural school, the proposal of a field education, and the principles proposed by environmental education, the role of education and educator, as agents in the construction of references in culture and behaviors, for transformations and new social practices. Finally, from the analysis of the fundamentals of theories of language and gender conception, to propose their use as instruments for the introduction of agroecology themes in youth education.*

KEYWORDS: *Environmental education. Textual genres. Sustainability.*

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a introdução dos conceitos e princípios da Agroecologia na educação de jovens de ensino médio, no contexto da disciplina de língua portuguesa.

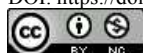
Na tentativa de trazer para o processo educacional temas como a relação entre a produção de alimentos e meio ambiente, alimentação saudável, segurança alimentar e sustentabilidade, buscou-se avaliar como a teoria de concepção de linguagem e de gêneros poderiam se tornar instrumentos para a discussão de aspectos da atual crise ambiental, econômica e social na sociedade contemporânea.

Assim, partindo de uma análise dos princípios da Agroecologia e da sustentabilidade, do modelo educacional da escola urbana frente a realidade rural, e dos preceitos propostos pela educação ambiental, buscou-se promover uma reflexão de como, através da teoria da concepção de linguagem e de gêneros textuais, se poderia introduzir a Agroecologia, na disciplina de língua portuguesa, na educação de jovens no contexto do ensino médio.

A Agroecologia, Sustentabilidade e Educação.

Para compreendermos a Agroecologia, é necessário entendermos seus princípios e conceitos num olhar que vai além da agricultura.

Historicamente, o surgimento da Agroecologia está ligado aos estudos de ecossistemas tropicais realizados na década de 1970 e 1980, quando se detectou que a expansão de sistemas agrícolas monoculturais tinham sérios impactos ecológicos e sociais sobre sistemas de produção





tradicionais ou indígenas, onde predominava uma grande complexidade e biodiversidade biológica (EHLERS, 1996, p. 76).

Segundo Altieri (2012, p. 105), a Agroecologia “disponibiliza os princípios ecológicos básicos sobre como estudar, projetar e manejar agroecossistemas³”, a partir de um enfoque “holístico”, no qual os aspectos ligados a produção também estejam vinculados a conservação dos recursos naturais, e sejam “culturalmente adaptados e social e economicamente viáveis”, extrapolando a “visão unidimensional dos agroecossistemas (genética, edafológica, entre outros) para abarcar um entendimento dos níveis ecológicos e sociais de coevolução, estrutura e funcionamento.”

Caporal e Costabeber (2004, p. 11) definem a Agroecologia como um “enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agricultura sustentáveis”, que através de “diversas disciplinas científicas, pretende estudar a atividade agrária sob uma perspectiva ecológica”.

Segundo Jesus (2005, p. 45), a Agroecologia é um paradigma emergente, que se difere da agricultura convencional, por possuir uma “abordagem holística”, que vai das questões ambientais às questões humanas, salientando que enquanto a agricultura industrial⁴ está baseada num modelo de produção cujos insumos e práticas vêm causando forte degradação ambiental, ameaças à saúde humana, erosão e contaminação do solo, comprometimento das reservas de água, desmatamentos etc., a Agroecologia, “está relacionada com uma abordagem ecológica em relação à agricultura, incluindo as biointerações que ocorrem nos sistemas agrícolas e os impactos da agricultura nos ecossistemas” (JESUS, 2005, p. 40).

Para Gliessman (2001, p. 53, 54) a Agroecologia trata de uma nova abordagem da agricultura e do desenvolvimento agrícola, baseada na “conservação de recursos da agricultura tradicional local, e que ao mesmo tempo, “explorem conhecimentos e métodos ecológicos modernos”, promovendo “a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis”.

Para Caporal e Costabeber (2007, p. 16) a Agroecologia, “por possuir uma base epistemológica que reconhece a existência de uma relação estrutural de interdependência entre

³Agroecossistemas são comunidades de plantas e animais interagindo com seu ambiente físico e químico que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana (ALTIERI, 2012, p. 105).

⁴Agricultura industrial, agroquímica, convencional ou moderna, são denominações para a agricultura baseada no modelo que tem três pilares fundamentais, a agroquímica, a motomecanização e a manipulação genética (JESUS, 2005, p. 24)





o sistema social e o sistema ecológico”, e o fato da prática da agricultura ser um “processo social, isto é, depender da intervenção humana”, a transição para uma agricultura a partir dos princípios da Agroecologia implicaria “não somente numa maior racionalização econômico-produtiva [...], mas também numa mudança de atitudes e valores dos atores sociais em relação à conservação dos recursos naturais” que “vão muito além de aspectos tecnológicos e agronômicos, e incorporam dimensões mais amplas e complexas, incluindo variáveis econômicas, sociais e ambientais, como também culturais, políticas e éticas da sustentabilidade” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 13)

Segundo Caporal e Costabeber (2002, p. 75), a sustentabilidade é um conceito básico para a Agroecologia, que tem como papel ser “fator de equilíbrio” dentro da “realidade concreta”, podendo ser definida como “o fator que mantém o agroecossistema socioambientalmente produtivo ao longo do tempo”, sendo que o desenvolvimento rural sustentável se dá a partir da sustentabilidade crescente, alicerçada em suas dimensões básicas.

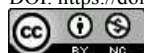
A educação urbana, a educação do campo e a agroecologia

A formação educacional no Brasil esteve associada diretamente, durante séculos, ao modelo da educação urbana, sendo os valores do campo considerados ultrapassados e, sobretudo, irrelevantes dentro do contexto político dominante e do processo de urbanização promovido pela industrialização.

Para Souza (2009), desde o final do século XIX e boa parte do século XX, a falta de recursos financeiros e o pouco investimento na educação no Brasil geraram consequências na expansão e alcance do ensino, fazendo com que a educação ficasse restrita às classes que possuíam condições materiais para frequentarem as poucas escolas disponíveis, privilegiando os moradores das áreas urbanas.

Desse modo, a educação era direcionada ao processo de divisão de trabalho, ofertada para àqueles que dela necessitavam para se integrar ao processo de urbanização baseada na industrialização, enquanto os trabalhadores rurais, considerados como mão de obra menos especializada, não eram considerados prioritários para a educação (SOUZA, 2009).

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e o processo de redemocratização do país, com a discussão sobre os direitos sociais da população rural, foi que se passou a considerar os direitos educacionais das populações do campo, bem como o compromisso do Estado com a





sociedade e a educação para todos, respeitando-se diferenças culturais e regionais. Concepções que se efetivaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Assim, o meio rural esteve vinculado a uma educação dentro de uma visão urbanocêntrica (SECAD, 2007), em que o rural era visto como lugar de desinformação, recebendo uma educação pensada apenas para suprir as necessidades das cidades, em que se predominavam políticas que propunham uma pedagogia com o objetivo de desenvolvimento urbano-industrial.

Neste contexto, em meados da década de 1980, organizações da sociedade civil ligadas à educação popular, reivindicando “um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (SECAD, 2007, p. 11), apresentam uma proposta de uma “educação do campo”, termo que tem por objetivo a construção de uma educação que esteja realmente em sintonia com o conhecimento das populações rurais.

Nesse paradigma, da Educação do Campo, preconizava-se a “superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor” (SECAD, 2007, p. 11).

Segundo Caldart (2012), o termo “no campo” está relacionado ao “lugar em que se vive” e o termo “do campo”, além de propor a valorização do lugar em que se vive, considera a “cultura e às necessidades humanas e sociais” da população do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002 apud CALDART, 2012, p. 26).

Desse modo, Fernandes (2011, p. 136) propõe que a escola deve ser um “espaço essencial para o desenvolvimento humano”, que além de considerar a dicotomia campo e cidade como complementares, deve compreender o espaço escolar como “espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados”, contribuindo com uma educação para todos.

Assim, torna-se necessária uma reflexão, pensando em uma educação que tenha como parâmetros a construção de um coletivo pedagógico que vise transformações no contexto comportamental, a partir de uma visão social que considera a relação campo-cidade como forma de interação.

No ano 2000, tendo como objetivo a construção de uma “educação do campo”, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra passa a adotar a Agroecologia como a base para “o planejamento e a implementação de modos de trabalho e de vida humanas que possibilitem a reconstrução ecológica da agricultura e da vida em sociedade” (ARAÚJO *et al.*, 2010 apud





CALDART, 2017, p. 59). Assim, a Agroecologia passa a ser vista, não apenas como “modo de cultivar a terra, e produzir alimentos, mas um modo de vida” (CALDART, 2017, p. 59).

Nesse contexto, para Caldart (2017, p. 60) a escola do campo assume o desafio de entender a Agroecologia para criar a possibilidade de construir “relações orgânicas entre escolas e processos de produção agrícola”.

Para Caldart (2016, p. 8 apud CALDART, 2017, p. 60) a relação entre a escola e a Agroecologia constitui um grande desafio, ao se buscar aliar teoria e prática, e frente a necessidade de se criar um programa de estudos que paute por uma interface entre a Agroecologia e os programas das diferentes disciplinas do currículo escolar, tendo, a construção desse processo como proposta um trabalho pedagógico coletivo, caracterizado pela busca de novas respostas para se avançar pelo caminho de transformação da escola, em sua forma e conteúdo.

A educação para a sustentabilidade

A escola está diretamente envolvida com o desenvolvimento sociocultural, político e econômico de um país. Seja no meio urbano ou no meio rural, a educação é um fator diretamente responsável por transformações, quando pensamos seu papel como espaço de construção do conhecimento e modificação de comportamentos.

Segundo proposto por Tamaio (2000 apud JACOBI, 2003, p. 193), “converte-se em mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”, e o educador, diante desta perspectiva, assume a função de “mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza”. Para tanto, as formas de atuação devem ser baseadas em “práticas interativas e dialógicas, tendo como objetivo a criação de novas atitudes e comportamentos diante da sociedade”.

Para Vigotsky (2007, p. 3), o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano propõe o seguinte questionamento: “Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?”. Neste contexto, o processo de percepção e comportamento das crianças, jovens e adultos acontece pela interação com o meio, desenvolvendo a fala, as operações sensório-motoras e a atenção. Assim, nessa perspectiva, o homem é influenciado



pelo meio no qual age, modificando-o e criando possibilidades e condições para sua existência (VIGOTSKY, 2007, p. 21).

Essas relações ocorrem quando são internalizadas por suas experiências externas, ou seja, quando os sujeitos integram significados e desenvolvem suas experiências sociais.

A educação escolar assume, assim, “uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas” (VYGOTSKY, 1991, p. 56).

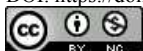
Nesta perspectiva, em que o aprendizado é visto de forma social e a interação proporciona o desenvolvimento intelectual, observa-se que é na escola, em especial na sala de aula, que o aprendizado, por meio dos signos, pode contribuir para o processo de recriar, transformar informações, conceitos, significados, para uma crescente modificação de comportamento (VIGOSTKY, 2007).

A escola pode, portanto, contribuir para a transformação do jovem e suas práticas sociais, proporcionando novas experiências para o aluno. Conforme Vigostki (2007, p. 49) “ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência” em que o “próprio homem influencia sua relação com o ambiente”.

Depreende-se que as relações com o mundo estão diretamente ligadas a aspectos em que a linguagem, o meio e a experiência refletem um processo pessoal, e, ao mesmo tempo, um processo social, propiciando reflexões sobre as atividades humanas na medida em que transformam tanto a natureza quanto a sociedade (VIGOSTKI, 2007).

Segundo Jacobi (2003, p. 191), há a necessidade de se abordar e refletir sobre temas de complexidade ambiental, impulsionando um processo educativo que estimule a “gestação de novos atores sociais” para que se compreenda e se crie compromisso com a natureza, com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas do saber, criando uma educação que permita refletir questões ambientais na busca da transformação das práticas sociais, baseadas na responsabilidade dos indivíduos, dentro de uma concepção que integre a todos.

Entender Educação Ambiental, nesse contexto, implica ver a realidade amplamente, permitindo aos educandos um envolvimento para além das limitações das disciplinas, o que, segundo Dias (2004 apud GUEDES *et al.*, 2013, p. 71), não deve ser visto como um “conceito simplista, voltado apenas para questões físicas da Terra, e sim envolvidos com questões sociais, econômicas e culturais, considerada como Educação para a Sustentabilidade”.





Neste sentido, compreende-se a educação ambiental ou para a sustentabilidade, como a possibilidade não só de transferência de informações, mas como instrumento para se criar capacidades de construir sujeitos que identifiquem, atuem e superem desafios em todas suas relações sociais (JACOBI, 2003).

Conforme Dias (2004 apud GUEDES, 2013, p. 91), a educação para a sustentabilidade pode ser compreendida como um processo de aprendizagem que, por meio das experiências e situações vividas, gere novos conceitos e sentidos, e o educador o mediador dessas relações, coordenando ações, pesquisas e reflexões, possibilitando novos aprendizados.

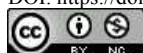
Desse modo, a escola tem como desafios discutir e flexibilizar posições, passando a estabelecer um diálogo mais plural entre as áreas da educação, em relação a educação para a sustentabilidade.

Linguagem e gêneros no processo educacional

Uma proposta de ação educacional interdisciplinar que trabalhe os princípios e dimensões da sustentabilidade, passa, obrigatoriamente, pelas produções orais e escritas, gerando a necessidade de se ter o entendimento sobre as ações de linguagem, os gêneros textuais, como forma de mobilizar o jovem para o conhecimento, através de sua prática comunicativa humana.

Para que se possa entender a importância da linguagem e dos gêneros no contexto do processo de ensino-aprendizagem, a que se conhecer, à princípio, a linguagem como meio de interação, pois, a linguagem está presente em toda nossa vida e é por meio dela que interagimos com o mundo e nos constituímos como sujeitos e seres sociáveis no meio em que estamos inseridos. Nesse sentido, o trabalho com a Língua Portuguesa e seu ensino-aprendizagem estão diretamente vinculados à linguagem, pois se manifestam através da língua, dos textos e seus sentidos, da leitura, da produção textual, da oralidade, da variedade linguística e da norma, entre outros, tornando-se assim, um dos principais orientadores do trabalho docente, o que nos permite considerar que o “objeto de trabalho e estudo dessa disciplina é justamente a linguagem, em suas mais variadas possibilidades de comunicação” (PERFEITO, 2010, p. 13).

Geraldi (1984, p. 42) propõe, sobre ensino-aprendizagem, três concepções de linguagens: “a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação social.”





Portanto, a introdução dos temas da Agroecologia através da disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, pode se dar tendo como base a concepção de linguagem interacionista, a partir das proposições de Bakhtin (1988, 2003, 2010) e do denominado Círculo de Bakhtin⁵ (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, 2012) que compreendem “o emprego da língua como forma de enunciados” por meio de gêneros discursivos, que se materializam em textos, produzidos em uma determinada situação social e histórica (BAKHTIN, 2003, p. 261). Desse modo, conhecer a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio-histórica e, em decorrência disso, “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Bakhtin (1988, p. 86) propõe uma perspectiva dialógica em relação aos gêneros discursivos, em que considera “a linguagem como forma de interação verbal estabelecida pela língua, entre os sujeitos e textos, ganhando diferentes sentidos conforme o contexto”.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2012, p. 128), o uso da linguagem consolida um processo de interação verbal entre locutor e interlocutor em que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Os autores enfatizam o dialogismo como constitutivo da linguagem e o preconizam como característica essencial das interações que se estabelecem com o outro e com os outros enunciados.

Segundo os autores, as formas de interação verbal são influenciadas, de forma dialógica, pelas condições de como são produzidos, pois todo texto passa por diálogos, seja no sentido estrito, seja no sentido amplo, em um contexto produzido (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012).

Nessa perspectiva, a natureza dialógica da linguagem compreende que as relações são estabelecidas entre discursos e são construídas por vários outros discursos, e quando se misturam, formam um momento histórico, pela voz de outro sujeito e para outros fins comunicativos, formando outra enunciação (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva, Brait (2007, p. 69), entende que essas relações dialógicas, ocorrem a partir da natureza “interdiscursiva da linguagem”.

O dialogismo, nessa proposta, é entendido como as relações entre os elementos linguísticos e os extralinguísticos, pertencentes ao campo do discurso. Segundo Bakhtin (2010,

⁵Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, além do pensador Mikhail Bakhtin, as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de outros intelectuais, entre eles Voloshinov e Medvediev.





p. 209), as relações dialógicas “não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica dos que a usam”.

Assim, baseado nos preceitos bakhtinianos, o dialogismo se consolida nas relações com a vida, de forma explícita ou implícita, consciente ou não, implicado na comunicação, partindo de possibilidades oferecidas pela língua e concretizando-se por meio de gêneros discursivos.

Logo, ao ensinar um gênero discursivo, além das condições de produção e de suas características básicas, é necessário considerar também a esfera comunicativa, pois, determinará os espaços sociais a que pertence (PERFEITO, 2010).

Neste contexto, a concepção interativa da linguagem estabelece o discurso como efeito de sentido (BAKHTIN, 1992 apud PERFEITO, 2010, p. 24) entre interlocutores onde se aliam valores sociais, históricos e a língua, como representação concreta dessas relações.

Para Bakhtin (1992, p. 262), o “falante e ouvinte são sujeitos sociais, históricos, inseridos numa cultura e constituem suas relações sociais por meio da linguagem e dos enunciados que produzem”.

Ancorados nesses preceitos, percebe-se que os conceitos bakhtinianos assumem papel relevante para estudos voltados a linguagem, pois, segundo Brait (2006, p. 10) “é possível explicitar a relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos”. Para a autora, essa é a base de uma concepção de linguagem, em que os sujeitos estão situados historicamente, construindo e produzindo sentidos, apoiados por meio de suas relações discursivas.

Compreendemos, assim, que as condições específicas e as finalidades da comunicação são determinadas por circunstâncias, influenciadas conforme Bakhtin (2003, p. 332), “por três elementos, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, os quais são indissolúveis ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

A perspectiva dialógica da linguagem considera as amplas relações entre o contexto em que se inserem os textos-enunciados, de acordo com cada esfera de comunicação humana em que circulam, e seus reflexos na constituição dos gêneros, estão estreitamente ligados a uma esfera de comunicação discursiva, que se constituem tanto por uma dimensão social, quanto por uma dimensão verbal.



Gêneros discursivos e gêneros textuais para a introdução da Agroecologia no ensino de Língua Portuguesa

Gêneros discursivos e gêneros textuais, apesar de serem entendidos como unidade de ensino e objeto de ensino, respectivamente, em relação à orientação dos textos, possuem conceitos distintos com bases nos estudos de Bakhtin.

Os gêneros textuais foram instaurados nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 (BRASIL, 1998), com várias alterações, dentre elas, a do ensino de Língua Portuguesa em uma proposta interacionista, que passa a ser considerada como prática do trabalho do professor em sala de aula (ANTONIO; NAVARRO, 2017).

Para a disciplina de Português, as Diretrizes Curriculares do Paraná, definem o discurso como conteúdo estruturante para o trabalho em sala de aula, que deverá se manifestar por meio de gêneros discursivos, os quais, por sua vez, se apresentam em forma de textos (MENEGASSI, 2017).

Para tanto, deve-se considerar que “gêneros textuais são construções sociais inseridas em práticas sociodiscursivas, regidas por dispositivos dinâmicos para organização textual, podendo alterar com o tempo e com o contexto situacional” (DELL’ISOLA, 2010, p. 7 apud ANTONIO; NAVARRO, 2017).

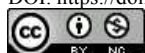
Nesse sentido, os gêneros, encontram-se em duas vertentes, de um lado propiciam a participação da ação da linguagem, e, de outro, são delimitados por condições de produção, de circulação e de recepção relacionados à forma de construção do texto.

Dell’Isola (2010, p. 8 apud ANTONIO; NAVARRO, 2017) reforça que, “o texto vincula-se ao uso que se faz da linguagem para que objetivos sejam alcançados, determinando à situação de experiência humana, as regularidades estruturais e outras características como o suporte comunicativo”.

Marcuschi (2008, p. 154) salienta que o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Percebe-se que os gêneros podem ser entendidos como modelos que correspondem a formas sociais, situações de comunicação que se expressam no ensino, manifestadas por meio de ações sociais na linguagem dos gêneros textuais.

A partir dessas considerações, Bronckart (2003, p. 75) dialoga com Bakhtin quanto “à relação de interdependência entre domínio das produções de linguagem e o domínio das ações humanas, e adota como objeto de análise, também o texto.”





Para o autor, os textos, são produtos concretos das ações de linguagem, se constituem por seqüências linguísticas diferentes (como exposição, relato, diálogo etc.) e estão organizados pelos enunciados, regularidades e marcação linguísticas (BRONCKART, 2003).

Desse modo, afirma ser o texto

toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário. [...] na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso (BRONCKART, 2003, p. 75)

Assim, compreende-se que os textos são produtos de natureza humana e estão articulados com nossas necessidades, aos interesses e às condições dos contextos sociais em que estamos inseridos e nos quais produzimos nossos dizeres, sejam orais ou escritos.

Segundo Dolz e Schneuwly (1999) existem três dimensões para caracterizar um gênero: os conteúdos e os conhecimentos propriamente ditos, os elementos das estruturas comunicativas partilhadas pelos textos e as configurações específicas de unidades da linguagem.

Nesse sentido, as atividades propostas com a linguagem, são efetivadas por meio de gêneros, “sendo os gêneros a realização prática daquilo que é linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 6).

A relação entre escola e gênero passa a ser vista não só como instrumento de comunicação, mas como objeto de ensino-aprendizagem, possibilitando o aluno perceber ações sociais e o contexto das condições de produção de cada gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999).

Os gêneros, portanto, estão presentes na escola em práticas educativas com regularidade, e são ensinados e reformulados por meio de atividades que sustentam os aprendizados, propiciando estudos das características estruturais, estilísticas e de temáticas próprias.

Ao analisar um gênero conforme as orientações metodológicas de Bakhtin, devemos partir do contexto social em que está inserido o texto, das relações de sentido que estabelecem com os outros textos, a intenção e propósitos de determinada situação e esfera de interação, refletindo, assim, na produção de outro texto.

A partir da busca pela compreensão da constituição dialógica dos textos-enunciados, segundo Bakhtin (2003, p. 319) “estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua interrelação e interação”.



Para Costa-Hübes (2012, p. 114) “a linguagem passa a ser interpretada e reconhecida não só como estrutura cognitiva e linguística, mas como símbolo sócio historicamente construído a partir das necessidades reais de interação do homem”.

Vale salientar, nessa perspectiva, que os gêneros, segundo Marcuschi (2003, p. 22), “constituem diversas tipologias textuais, que se definem pela natureza linguística predominante de sua composição (modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo)”, no qual se organizam na estrutura e nos elementos que compõem o gênero textual.

Dessa forma, a abordagem a partir de gêneros textuais é uma oportunidade de se lidar com a prática social da língua em seus mais diversos usos, no dia a dia, proporcionando ao professor trabalhar com diferentes modalidades textuais, orais e escritas.

A utilização dos gêneros textuais, portanto, pode se constituir em importante instrumento numa proposta de educação para a sustentabilidade, através da introdução dos temas da Agroecologia.

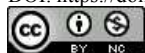
Considerações finais

Nas últimas décadas, a Agroecologia se consolidou como uma ciência multidisciplinar e integradora, constituindo-se como um novo paradigma, ao propor uma sociedade baseada em processos sustentáveis de produção de alimentos.

Ao se analisar o papel da educação neste processo, verifica-se que a escola urbana historicamente distanciou-se da realidade do meio rural, criando um modelo educacional que pouco considera a relação do homem com a natureza e com a produção de alimentos.

Mesmo que a Agroecologia ainda tenha suas origens no contexto rural, traz consigo uma proposta integradora e interacionista que promove o diálogo entre as culturas rural e urbana, propondo a construção de um novo processo histórico-cultural baseado nos princípios da sustentabilidade.

Entendendo o papel da educação na construção da sociedade, e que o processo educacional se processa através de formas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas, a escola passa a ter a missão de articular um processo de aprendizagem que discuta conceitos e sentidos onde o educador, ao exercer seu papel nas relações socioeducativas, coordenando ações, pesquisas e reflexões, possibilita novos processos de aprendizagem.





Neste contexto, a linguagem e os gêneros textuais, enquanto prática teórico-metodológica, desempenham importante papel ao trazerem para a sala de aula, a possibilidade da introdução dos temas da Agroecologia.

Utilizados como estratégia de compreensão e produção de textos para além do funcionamento socio-discursivo do gênero - a produção textual propriamente dita - permite interpretações do aluno para novas experiências, questionamentos, acontecimentos e reações pertinentes ao seu posicionamento enquanto indivíduo.

Em suma, a produção de gêneros textuais com temas ligados a Agroecologia no contexto do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa poderia contribuir para os jovens desenvolverem uma visão da realidade baseada nos princípios da sustentabilidade, possibilitando, assim, a criação de uma nova relação do homem com a natureza.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: Bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3.ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular; 2012.

ANTÔNIO, D. J.; NAVARRO, P. (org.) **Gêneros em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017, p. 253-257.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba, PR: UFPR, 2007.





BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CALDART, R.S. **Escolas do Campo e Agroecologia**: Uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2016.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola**: Trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. **Rev. Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002. Disponível em: https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/analise_multidimensional_da_sustentabilidade.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural**: Contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília, DF: MDA; SAF; DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: Alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA; SAF; DATER-IICA, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. A construção do objeto de ensino no curso de Letras. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 107-132, jan./jun. 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípio e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2021.

EHLERS, E. **Agricultura Sustentável**: Origens e perspectivas de um novo paradigma. São Paulo: Livros da Terra, 1996.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

GUEDES, I. C. *et al.* A Discussão do Conceito de Sustentabilidade nos Cursos de Graduação: O Exemplo da Pedagogia. **Revbea, Revista Brasileira de educação Ambiental**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 68-82, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1786>. Acesso em: 21 jan. 2022.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrfTmfHxktgnt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021.

JESUS, E. L. Diferentes abordagens de agricultura não convencional: História e filosofia. *In*: AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. (ed.). **Agroecologia: Princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MARCUSCHI, A. F. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista DLCV**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, R.J. Aspectos sobre o gênero Discursivo. *In*: ANTÔNIO, D. J.; NAVARRO, P. (org.). **Gêneros em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017.

PERFEITO, A. M. Concepção de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. (org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

SECAD. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2007.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAMAIIO, I. **A Mediação do professor na construção do conceito de natureza**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





Como referenciar este artigo

CASTRO, M. S. Ú.; MENEZES, M. C. B. Agroecologia e gêneros textuais na formação de estudantes do ensino médio. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022008, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1108>

Submetido em: 30/11/2021

Revisões requeridas: 10/12/2021

Aprovado em: 20/02/2021

Publicado em: 01/06/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução

