

A participação de atores sociais visando o *bem viver* nas práticas discursivas apresentadas em atividades de Educação Ambiental

Social actors' involvement in discursive practices aimed at wellness-related in Environmental Education activities

 Lisiane Abruzzi de Fraga¹

 Dalva Maria Bianchini Bonotto¹

¹Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Departamento de Educação, Rio Claro, SP, Brasil.
Autora correspondente: lisiabruzzidefraga@gmail.com

Resumo: Consideramos que atividades que permitam compreender como os diferentes modos de produção e de cultura afetam o ambiente e as pessoas que compartilham a vida neste planeta, não ocultando os conflitos socioambientais e estimulando a participação social, podem potencializar a criação de sociedades socioambientalmente justas. Reconhecendo na escola um espaço privilegiado para esse trabalho, objetivamos compreender possibilidades e limites de ação das pessoas em sociedade visando o bem viver, por meio da análise dos discursos em atividades que envolvem problemas socioambientais vivenciados por estudantes da educação básica. Estudantes experimentaram diferentes papéis sociais por meio de personagens e situações dramatizadas e debatidas. Resultados indicaram que possibilidades podem surgir na movimentação de discursos entre as formações ideológicas estáveis e as conversações cotidianas, com a *decolonização* de saberes, implicando o rompimento com interpretações genéricas e abstratas da realidade, bem como o inter-relacionamento entre conhecimentos, valores e participação, para superar visões subjetivistas e objetivistas a respeito dessa problemática.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação básica; Teatro-ação; Análise do discurso; Decolonização de saberes.

Abstract: We believe that activities that promote an understanding of how different modes of production and culture affect the environment and the people who live together on this planet can help to improve the creation of socio-environmentally fair societies rather than hiding socio-environmental conflicts. The school is identified as a privileged space for this effort, and we aim to understand the potential and limits of people seeking wellness in society by examining the discourses of young students in basic education in activities involving socio-environmental issues. Students experienced different social roles through dramatized and debated characters and situations. Results indicate that there may be possibilities in the motion of discourses between stable ideological formations and everyday conversations, including the decolonization of knowledge, which implies a break of the generic and abstract interpretations of reality, as well as the interrelationship between knowledge, values, and participation, to overcome subjectivism and objectivity views regarding this issue.

Keywords: Environmental education; Basic education; Theatre-action; Discourse analysis; Decolonization of knowledge.

Recebido: 28/12/2022
Aprovado: 23/04/2023



Introdução

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que intentou contribuir para a compreensão de processos educativos envolvendo conflitos socioambientais, analisando as possibilidades e os limites de ações das pessoas visando ao *bem viver* coletivo, na perspectiva do pensamento *decolonial*.

A expressão *bem viver* tem origem na América do Sul, apresentando críticas e alternativas às ideias hegemônicas sobre desenvolvimento. Ela é constituída por um conjunto diversificado de questões e alternativas sobre as bases conceituais e práticas do desenvolvimento (GUDYNAS, 2016). Essas bases alternativas à construção do *bem viver* podem ser encontradas em diversas comunidades indígenas andinas. As primeiras referências a essas bases alternativas surgiram na década de 1990, principalmente no Peru, tornando-se mais importantes na Bolívia e no Equador nos anos seguintes. Gudynas (2016) apresentou três usos para o conceito de *bem viver*: genérico (críticas genéricas a diferentes formas de desenvolvimento tradicional); restrito (em sua maioria ligado à tradição socialista, com críticas importantes ao capitalismo, mas sem necessariamente questionar o objetivo do crescimento econômico ou o uso utilitarista da natureza) e substantivo (crítica radical às bases conceituais do desenvolvimento, em defesa da construção de alternativas pós-capitalistas e pós-socialistas, considerando conhecimentos e sensibilidades indígenas em diálogo com vertentes ocidentais críticas, correspondendo ao conceito de decrescimento)¹.

Partimos, também, da ideia de que tratar de problemas socioambientais em práticas educativas, mais do que se constituir um caminho a contribuir para reflexão dos(as) estudantes com relação a tais problemas, pode alterar nossos próprios pensamentos, afetando nossas participações em diferentes contextos de atuação, na medida em que a compreensão dos problemas socioambientais em uma perspectiva *decolonial* coloca em questão os próprios modelos de construção de conhecimento e educação totalizantes/universalizantes. Como expressou Santos (2002), a ignorância a respeito de outras formas de viver, saber ou ser – as quais questionam as generalizações abstratas de uma história única e universal construída pela lógica moderna – explicita a indolência ou preguiça dos(as) pensadores(as) da ciência moderna para efetivamente pensar. A oposição à lógica produtivista que ocupa todos os setores de nossas vidas e amplifica problemas sociais e ambientais exige mais do que uma crítica ao sistema econômico. É necessário, como apontou Miglievich-Ribeiro (2014), estudar as experiências sociais evidenciando o que é resistência/ alternativa ao *ethos* capitalista, a qual tem sido ocultada quando rotulada como atraso, incompetência, ineficácia, pobreza, ignorância.

Segundo Maldonado-Torres (2007), a *colonialidade* se refere a um padrão de poder que resultou do colonialismo moderno e sobrevive a este por se perpetuar nos manuais de aprendizagem, nos critérios de pesquisa acadêmica, na cultura, no senso comum, na autoimagem que os povos têm de si. Para o autor, a *colonialidade* ultrapassa as relações formais de poder entre povos e nações, marcando a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam em torno do mercado global capitalista e da ideia de raça. A ilusão de uma liberdade completa conquistada a partir do conhecimento não é apenas posta pelo liberalismo – no qual se ignoram as relações de dependência criadas pelo capitalismo, as quais impedem comunidades e nações de se

¹Aproximamo-nos do uso substantivo, reconhecendo que *decolonizar* nosso repertório de sentidos é um processo inacabado e contínuo.

desenvolverem a partir de suas identidades e valores culturais. Mesmo em correntes de pensamento críticas, muitas vezes, perpetuaram-se ideias de liberdade que desconsideraram os limites impostos pela natureza. Os conhecimentos podem nos ajudar a bem viver e a pensar ou construir compreensões para isso em diferentes sociedades, mas não nos libertar da dependência da natureza e uns(umas) dos(as) outros(as). O reconhecimento dessa dependência constrói cosmovisões distintas daquelas produzidas por sua negação. Como apontou Leff (2016, p. 139), o destino humano depende dos encontros de mundos de vida, com seus imaginários, cosmovisões, práticas, através do diálogo de saberes que permitam “[...] reinventar modos de ocupar o planeta e fertilizar novos territórios de vida”.

Para Miglievich-Ribeiro (2014), a invenção do binômio modernidade/ tradição, tendo sido dada primazia e prioridade ao primeiro, falseou a realidade, pois “[...] não são os *modernos* somente *modernos*, nem são os *tradicionais* somente *tradicionais*” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 76, grifo do autor). Reconhecemos nas escolas, a partir das lutas sociais por educação, a diversidade e a diferença nas diversas experiências dos(as) estudantes que reivindicam o direito de sobreviver e existir. E os(as) educadores(as) podem participar do diálogo de saberes ou, ao contrário, impor uma leitura totalizante/universalizante; pois a experiência de comunicação social e encontro de palavras e afetos, pensamentos e modos de ser, intencionais ou não, conscientes ou não, produzem adesão ou aversão, indiferença ou desejo – inclusive pelos diversos conhecimentos, artes ou crenças. A escola se constitui, portanto, como um espaço com potencialidade para participar da construção do que sugeriu Leff (2016, p. 332-333, grifo do autor): “[...] uma guinada da vontade de dominar a natureza e os(as) demais para a *vontade de poder querer a vida*”. Para isso, é importante uma ruptura com a dicotomia subjetividade (singular) – historicidade (coletivo). Na realidade, não há separação entre indivíduo e sociedade. Volóchinov (2017) afirmou que a *individualidade criativa* se constitui no discurso interior após passar por um teste com a expressão, em que palavras/ ações são amoldadas e polidas por reações e réplicas, reprovações ou apoios de auditórios sociais.

A partir dessas reflexões introdutórias, apresentamos neste recorte da pesquisa uma discussão acerca da vinculação entre o papel social e as ações dos sujeitos frente aos conflitos socioambientais, além de aspectos da *colonialidade/ decolonialidade* que marcam nossas caracterizações desses papéis sociais.

Caminhos da pesquisa

Construímos atividades de produção de dramatizações nas quais os(as) estudantes experimentaram, diferentes papéis sociais em situações envolvendo problemas socioambientais. Objetivamos compreender junto aos(às) estudantes, a partir de análises das interações discursivas, possibilidades e limites de ações das pessoas visando ao *bem viver* coletivo, na perspectiva do pensamento *decolonial*.

Com relação às práticas pedagógicas realizadas, selecionamos assuntos veiculados com frequência pela mídia, os quais estão presentes nos debates nacionais, no que concerne aos problemas socioambientais. A partir dessas temáticas, elaboramos atividades nas quais os(as) estudantes produziram dramatizações que abordariam possíveis situações vividas por moradores(as) rurais e urbanos(as), em que suas reflexões e ações pudessem mobilizar conhecimentos, valores e ações políticas. Essas atividades foram realizadas em três escolas de educação básica públicas, no interior de São Paulo, sendo uma escola rural, uma escola de assentamento rural e uma escola urbana, envolvendo estudantes dos anos

finais do Ensino Fundamental e dos anos iniciais do Ensino Médio. Esses estudantes foram convidados a participar das atividades pedagógicas e da pesquisa no contraturno das atividades regulares.

O intuito das dramatizações não era apresentar uma representação de situações fictícias, nem produzir campanhas educativas moralizantes envolvendo a temática ambiental, mas a experiência de *teatro-ação* do dramaturgo brasileiro Augusto Boal, que alia o teatro à ação social. Para Boal (2011), os(as) espectadores(as) assumem um papel protagonista, experimentando a ação, ensaiando soluções, debatendo projetos modificadores. Assim, experimentamos uma prática educativa na perspectiva de Freire (2017), por envolver a observação das contradições presentes em nossos posicionamentos e atitudes acerca das temáticas abordadas e dos “[...] vários níveis de percepção de si mesmos(as) e do mundo *em* que e *com* que estão [estamos]” (FREIRE, 2017, p. 119, grifo do autor).

Nessa investigação, aproximamo-nos de um processo de pesquisa-ação-participante em educação ambiental na perspectiva de Tozoni-Reis (2005). Atentamos para algumas diretrizes apresentadas pela autora: diálogo entre saberes acadêmicos e não acadêmicos, oportunidades de tomadas de decisão dos(as) participantes durante o processo, construção de ações educativas críticas e emancipatórias, e a possibilidade de as temáticas socioambientais abordadas se tornarem temas geradores de reflexão e ação.

Sendo a Educação Ambiental um processo educativo que contém suas especificidades, as problematizações iniciais disparadoras das dramatizações têm origem em nossa aproximação com a proposta de Carvalho (1999), contemplando a complementação de Degasperi (2020). Carvalho (1999) defende o trabalho educativo com as dimensões do conhecimento (conhecimentos a serem abordados para a compreensão da natureza, da sociedade e suas relações), da ação política (preparação dos sujeitos para ações concretas visando à participação em decisões de interesse público relacionadas às questões ambientais) e dos valores éticos e estéticos (construção de valores envolvendo as relações entre ser humano e natureza). Degasperi (2020) aponta ser a experiência que sustenta esse processo educativo; essa experiência se expressa no movimento entre as dimensões propostas por Carvalho (1999), que ocorrem nos processos educativos vividos, em que pessoas concretas são afetadas.

Para construir compreensões das experiências educacionais vividas, optamos por partir de uma análise discursiva, tendo como referenciais os textos de Bakhtin, Volóchinov e de Fairclough. Segundo Fairclough (2001), compreender movimentações discursivas em práticas sociais nos permite pensar processos mais amplos de mudanças discursivas. Após as transcrições de nossos diálogos, os quais consideramos – como Fairclough (2001) – teoria, na medida em que a forma de representação deles já constitui análise, selecionamos trechos analisando dois aspectos: enunciações que dialogavam com nossas questões de pesquisa e que, variando seus sentidos por meio de movimentos de conteúdos e formas nas encenações, constituíram *temas*, na perspectiva de Volóchinov (2017); e *pontos críticos* ou *momentos de crise*, na perspectiva de Fairclough (2001).

O *tema*, para o círculo de Bakhtin, não se limita ao assunto/ conteúdo da enunciação, mas se relaciona com os contextos amplos e imediatos de enunciação e os gêneros discursivos/ formas por meio dos quais se apresentam, produzindo variações de sentido para as mesmas palavras e orientação valorativa. Para Volóchinov (2017), o *tema* é um complexo sistema de signos, adequado ao contexto concreto produzido na reação da

consciência em constituição e acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva. Para o autor, compreender significa se orientar em relação ao enunciado, colocar o *tema* em variação. Sendo assim, um primeiro ponto considerado na escolha dos trechos foi a afetação dos discursos na experiência do processo social, de modo a exigir de nós uma resposta. Pensando que o *tema* coloca em variação o sentido do enunciado, desestabilizando a significação em contextos e gêneros discursivos singulares, é possível pensar que os *pontos críticos* na metodologia de análise de Fairclough (2001) constituem momentos de expressão da função temática do discurso. Os *pontos críticos*, segundo Fairclough (2001), acontecem quando percebemos alguns problemas na comunicação, os quais poderiam ser solicitações ou ofertas de repetição, hesitações, a correção de um(a) participante por outro(a), silêncios prolongados, mudanças bruscas de estilo, entre outros.

Tanto Volóchinov (2017) quanto Fairclough (2001) pensam os discursos trabalhando o uso da linguagem ou as práticas sociais, escapando ao subjetivismo que veria a fala como puramente individual e ao objetivismo abstrato que a compreenderia como mero reflexo das determinações sociais. Ambos os autores atentam à relação dialética entre discurso e estrutura social. Os *pontos críticos*, para Fairclough (2001), e o *tema*, para Volóchinov (2017), marcam momentos em que a ação/ transformação na linguagem são perceptíveis por meio dos conflitos ou variações de sentido das palavras/expressões, respectivamente.

Para a realização das análises, consideramos algumas dimensões da análise discursiva propostas por Fairclough (2001): (a) análise da prática social por meio da intertextualidade e interdiscursividade; (b) análise dos textos/falas por meio de aspectos como controle interacional, polidez, metáforas, *ethos*; (c) análise das relações da prática social com as ideologias e hegemonia. Associamos essas dimensões das análises à perspectiva do círculo de Bakhtin, considerando as interações sociais em uma perspectiva dialógica. Na análise dialógica, a palavra está sempre orientada a um(a) interlocutor(a) (indivíduo ou grupo social/auditório social) e marcada tanto por quem a pronuncia como por aquele(a) a quem se dirige, podendo se aliar ou se opor a palavras outras.

Para este artigo, escolhemos apresentar um dos enunciados que compõem nossas análises na tese, cujo sentido foi construído a partir de duas propostas de encenação: (1) um(a) policial autuando alguém por pesca ilegal, sendo que alternariam as pessoas autuadas – um(a) pescador(a), um(a) turista e um(a) político(a); (2) o assassinato de um(a) ativista ambiental, sendo a motivação do crime proposta por eles(as). Seguimos com as análises a partir desse enunciado, construído em nossas interpretações/ respostas ativas diante das expressões/ falas produzidas nas encenações.

Ele(a) atua no seu papel social

O enunciado *Ele(a) atua no seu papel social* apareceu, implicitamente, em diferentes momentos, veiculado nas falas com distintos acentos apreciativos. Por vezes, apareceu com uma orientação valorativa positiva, compreendida essa atuação como o cumprimento de sua função social em benefício do coletivo. Noutras, apresentou uma orientação valorativa negativa, compreendida essa atuação como uma coerção social, quando uma regra impede uma ação ética sensibilizada por uma experiência concreta em um contexto específico. Há momentos nos quais a ênfase é dada ao verbo – ele(a) age em determinadas circunstâncias criadas pela experiência do papel social; e outros, nos quais o adjunto adverbial tem maior força – o papel social determina a ação. Reconhecemos um embate

presente nos discursos que pode ser explicitado por meio das seguintes questões: *O ou um policial? E, afinal, quem é o ativista ambiental?*

Começamos analisando as encenações que versam sobre a atuação da polícia ambiental. Na escola do assentamento, observamos que os(as) estudantes colocaram em oposição a lei ambiental e a necessidade de sobrevivência. Isso ocorre, por exemplo, quando, em resposta à pergunta da guarda ambiental do conhecimento ou não a respeito da proibição da pesca naquele local e período, o pescador responde: *"É, mas eu tô passando fome"*. A conjunção adversativa *mas* indica a impossibilidade de cumprir a lei diante da ameaça à sobrevivência expressa pela condição da fome. No mesmo diálogo, o pescador também pergunta: *"está me prendendo por comida?"*, substituindo *peixe* por *comida*. Esses enunciados apontam para o fato de haver um desconhecimento a respeito das leis ambientais relacionadas à proibição da pesca, pois nelas não são considerados crimes as pescas realizadas para subsistência das populações ribeirinhas. O foco principal das leis ambientais com referência à pesca é impedir a pesca predatória mobilizada por interesses comerciais ou turísticos.

É importante observar que a reflexão dos(as) estudantes a respeito da necessidade de contextualização para que uma ação seja ética acaba sendo explorada para a reafirmação da ideologia hegemônica, a qual afirma a necessidade de uma escolha entre a vida humana e a preservação dos demais seres vivos. Isso ocorre devido ao desconhecimento da legislação e das diferentes perspectivas no campo ambiental apagando o espírito equitativo das leis ambientais, assim como à incompreensão das relações existentes entre as lutas ambientais e sociais. A ausência de conhecimento faz com que, por vezes, não sejam percebidas as diferenças de interesses entre pequenos produtores e a bancada ruralista no congresso, ou entre populações ribeirinhas e os que promovem a pesca predatória.

Na sequência do diálogo, o discurso da guarda ambiental foi ancorado em uma construção pautada na ideia de causa e consequência, visando justificar atitudes violentas. A pergunta da policial para o pescador trouxe uma ideia ilusória de escolha (principalmente porque o personagem era claramente alguém que não detinha capital): *"Então por que você não vai num lugar que não tenha isso?"*, referindo-se a locais onde a pesca não fosse proibida naquele período. A resposta *"não quero"* do pescador com entonação enfática evidencia um enfrentamento a uma ação que considera injusta. Na resposta da guarda *"Ah, você não quer? Então mão para trás que eu vou te prender"* ou, mais adiante, quando responde ao pedido do pescador para falar com seu superior a respeito de estar com fome, replica *"então você não quer colocar a mão pra trás? Então eu vou socar a minha arma na sua cabeça"*, então aponta para a violência exacerbada como consequência natural da não obediência à lei. Nesse momento, o legalismo apaga a interpretação do espírito da lei em contexto e a possibilidade de uma ação ética. Isso também é reforçado quando a policial afirma que não está sendo injusta, pois *"É apenas a lei!"*; o advérbio de exclusão *apenas* indica como único motivo da prisão a existência da lei, não explorando os sentidos ou espírito da legislação.

Ao mesmo tempo, porém, que a policial se vê como alguém que apenas cumpre ordens, uma condição de aparente submissão, ela procede com atitudes de violência exacerbada para o tipo de atuação que deveria acontecer, com abuso de poder por portar uma arma. Quando aponta que a atitude de não obediência por parte do pescador tem como consequência o uso da arma dela, há uma tentativa de justificar a violência, compreendendo-a como consequência da resistência do pescador. O pescador

responde utilizando palavras também do campo judicial quando afirma que, se a policial o matasse, ele estaria morrendo por uma *"injusta causa"*. Isso também permite analisar que, se nessa ação policial, a morte do pescador estaria ocorrendo por uma *injusta causa*, estão pressupondo que existam *justas causas* para a violência policial. Contudo, essas contradições constitutivas das falas presentes nessa encenação não são completamente dependentes da formação discursiva dominante, nem independentes dela. Há relações estabelecidas entre as formações discursivas dominantes e dominadas que produzem a heterogeneidade do discurso.

Isso nos faz lembrar uma reflexão de Santos (2018), quando o autor aponta que, embora seja um absurdo para as comunidades quilombolas a necessidade de regulamentação escrita para se tornarem proprietárias de suas próprias terras, por vezes precisam transformar as armas dos(as) inimigos(as) em defesa, adentrando seus modos de pensar. Se considerarmos essa perspectiva aliada à proposição do círculo de Bakhtin de que todo enunciado é resposta dentro de um diálogo, podemos considerar uma estratégia a fala do pescador buscando palavras do campo judicial para responder a uma policial que se apresenta como legalista. Essa análise se apresenta adequada quando observamos a fala do pescador indicando que a policial também deve ser presa se matar por injusta causa.

Em determinado momento, na fala do pescador, a revolta deixa de ser dirigida à ação policial. O pescador responsabiliza o governo pela existência da lei que, naquele momento, considerando que o personagem foi representado como alguém que depende da pesca para subsistência, constitui-se uma forma de opressão. Percebemos, nos enunciados de críticas a diferentes governos, em diferentes encenações, uma visão (que tem sido reforçada hegemonicamente em nosso país) de que o líder do executivo é o responsável direto pelas leis. A não compreensão do funcionamento das instituições políticas, bem como a pouca participação popular para além de exercer o direito de voto, contribuem para que a lei apareça como mero exercício de poder, desprovida de seu sentido coletivo na experiência de vida em sociedade. Isso favorece o populismo, assim como uma leitura abstrata e generalizante da lei, descontextualizada, que desresponsabiliza os atores sociais de análises para uma ação ética em contextos singulares.

O enunciado da policial *"Dessa vez vai passar"*, acompanhado de *"Eu deixo você pegar esse peixinho aí"*, com entonação que indicava superioridade, em que a palavra *eu* apareceu como agente, sem demonstração de empatia pelo outro, expressa um poder arbitrário de decidir a respeito do destino do pescador. Ao contrário do momento no qual a policial parecia não ter autonomia para agir em contexto eticamente, nesse momento, ao ator social (representado pela policial) fora transferida a possibilidade de uma ação refletida; mas, no lugar de uma análise do espírito da lei para agir, enfatizaram um poder arbitrário individual. Se, no momento anterior, a lei era vista pelo pescador como uma regra opressora sem sentido, neste, é desprovida de sentido também para a policial, para quem o cumprimento ou não dela é somente um exercício de poder. Ainda que com interesses diferentes, ambos não reconhecem as razões socioambientais para a existência da lei.

A encenação é finalizada explicitando um conflito entre os(as) estudantes a respeito da melhor conclusão. Um dos estudantes expressa que o pescador deveria agradecer à policial por não ser punido, e outro demonstra indignação com relação a esse agradecimento. Como este último não encontrou apoio imediato dos(as) colegas para não dizer *obrigado*, ele segue a narração sugerindo que a policial mate o pescador

que havia agradecido, não encontrando oposição para essa conclusão. Observamos, para construir sentido a essa encenação, que, ainda que a proposta de Boal (2011) para o teatro-ação seja de que as pessoas experimentem o papel social e sintam como agiriam nessa posição, é muito difícil não cair em uma representação, em que predominam as ações que vivenciamos socialmente na relação com aqueles(as) que atuam nesse papel, reproduzindo, generalizando e estereotipando, sem elaborar outras alternativas possíveis a esses modos de agir.

Atentamos que os(as) estudantes do assentamento pertencem a importantes movimentos sociais historicamente reprimidos por violência policial, sendo compreensível que produzam para os(as) policiais uma identidade caracterizada por atitudes violentas, representando o poder do Estado em oposição à sobrevivência daqueles(as) que estão excluídos(as) do sistema, não vendo qualquer atitude de benevolência como um sinal de sensibilidade, mas como uma expressão do poder que a sociedade lhes concede de decidir sobre a vida ou a morte por portar uma arma. Da mesma forma, na escola urbana, durante encenações que envolviam a pesca ilegal, alguns estudantes expressaram sentir que há decisões arbitrárias na execução do cumprimento das leis. Um enunciado de um dos estudantes da escola urbana evidencia essa percepção: *"Quem não tem como pagar é preso"*. A apreensão com relação às injustiças foi recorrente nas encenações em ambas as escolas. Porém, enquanto na escola do assentamento a ação opressora foi atribuída aos(as) policiais, na escola urbana foi redirecionada para ações de juízes e de políticos.

Na escola do assentamento, os(as) estudantes, na encenação de uma autuação de uma prefeita por pesca ilegal, ainda que também tragam enunciados na voz da autoridade política como *"Você não sabe mesmo com quem tá falando, né?"* ou *"eu sou a lei"*, finalizam com ênfase na violência policial (um tiro na prefeita). Enquanto, na escola urbana, os(as) estudantes apresentaram os(as) policiais como alguém comprometido com o cumprimento da lei e foi impedido de realizar seu trabalho por interferências políticas. No diálogo que os(as) estudantes da escola urbana constroem entre o policial e o filho de um deputado, por exemplo, o político utilizou a influência dele para retaliar a ação policial. Estes(as) finalizaram a encenação com o delegado transferindo o policial para um lugar distante e o filho do deputado que pescava ilegalmente sendo liberado. Elaboraram, em seguida, uma segunda parte da encenação, apresentando, anos depois, o policial que foi punido se tornando um deputado defensor das políticas ambientais. Parece-nos importante observar que termos como *meliante* e *vagabundo* são comuns nos enunciados construídos pelo personagem policial que está sendo apresentado como um herói; além da palavra *cidadão*, nos discursos do mesmo personagem, ser sempre enunciada para fazer referência ao não cumprimento do dever de alguém com a lei, essa pessoa nunca vista com direitos e deveres que visam ao bem-estar coletivo. Assim como, nos enunciados produzidos pelo personagem delegado, foi perceptível a utilização de uma estratégia discursiva comum em algumas mídias para fazer com que atitudes contrárias ao bem-estar social ou desumanidades, quando os agentes são jovens de classe média, sejam associadas à imaturidade: chamar o filho do deputado de *garoto* ou *menino*.

Há uma contradição exposta a partir dos diálogos construídos pelos(as) estudantes da escola urbana. Estes(as) demonstraram admiração pelo trabalho dos(as) policiais e consideraram, em muitos momentos, que a ação do policial se limita a ser honesto ou corrupto, visando ao cumprimento das leis de forma genérica, independentemente de compreensão ou contexto. Porém, em outros momentos, sugerem que o policial

seja um ativista ambiental, mobilizando outros(as) policiais a se voltarem contra leis (quando desconsideram a destruição ambiental), vistas por eles(as) como imposições governamentais que não atenderiam ao interesse coletivo. O estudante que fez essa proposição, quando foi experimentar no teatro-ação sua ideia, percebeu não estar muito claro para si quais seriam as possibilidades de atuação ou não ocupando o papel do policial.

Esse estudante fez uma afirmação com o intuito de questionar a professora a respeito da coerência ou não do que está apresentando como alternativa de resistência a uma imposição governamental criada por eles(as) em outra cena² para uso generalizado de agrotóxicos no combate a pragas: *“Eu bolei uma coisa. Pode não ter sentido. [...] Um policial [...] ele gosta de sítio, tal, ele gosta de cuidar das plantas [...] Nisso, o governo [...] vai mandar pessoas pra lá [sugeriram que a aplicação de agrotóxicos nas plantações seria compulsória] [...] ele [o policial] vai pra supervisão, se a pessoa deixar de boa, mas se a pessoa não deixar... Aí, caso ele insista, né, tem um conflito. Por isso que eu falei, pode ficar sem sentido. Que aí esse policial podia meio que mobilizar outros policiais... aí pode meio que tirar o agrotóxico”*. Ele demonstrou estar percebendo a contradição vivida pelo personagem que precisa fazer cumprir a lei, mas sente os problemas socioambientais gerados a partir desse cumprimento.

As encenações construídas pelos(as) estudantes – a ideia de que o uso de agrotóxicos pudesse ser uma imposição governamental (não considerando a realidade de pressões de grupos que têm interesses em manter esse modo de produção, nem as políticas que desfavorecem, muitas vezes, modos de produção alternativos) e a sugestão de que os(as) policiais se manifestem politicamente nos colocam diante de possibilidades e riscos. Quando um dos estudantes disse que o governo estaria mandando usar agrotóxicos e os(as) policiais teriam de supervisionar, tentamos três vezes utilizar a reformulação para controlar a interação, na tentativa de trazer os interesses econômicos para o debate, por exemplo, repetindo o que disseram trocando *mandar* por *subsidiar o uso, fornecer créditos para quem utiliza*. Mas eles(as) lutaram discursivamente, detalhando suas ideias de maneira a não deixar dúvidas de que se trataria de uma campanha pública contra pragas das plantações, forçando as pessoas a utilizar agrotóxicos.

Num primeiro momento, a proposição de uma campanha pública contra pragas produziu em nós desapontamento. Eles(as) haviam feito tantas discussões em encontros anteriores considerando diferentes modos de produção e apresentavam o discurso do combate às pragas como uma campanha de interesse público. Porém, em seguida, quando seguiram os diálogos, ao proporem que um policial ativista questionaria a campanha, percebemos que estavam considerando as contradições nas políticas públicas que nem sempre visariam ao interesse ou bem-estar coletivo. Acontece que, durante o processo de conclusão das análises, estávamos vivenciando uma pandemia, período no qual observamos movimentos na sociedade brasileira de leitura das campanhas de saúde pública veiculadas pela mídia como manipuladoras, de questionamento dos conhecimentos científicos com relação às vacinas e críticas à obrigatoriedade da vacinação como questão de saúde pública.

Isso nos fez atentar para o problema da visão genérica do Estado, das leis, das políticas públicas, das ciências ou das mídias como opressoras, sem conhecimento nem contextualização a respeito dos temas veiculados nas campanhas ou da importância

²Encenação construída pelos(as) estudantes na escola urbana, para abordar a morte de um ativista ambiental.

(contraditória) de seu papel social. O conhecimento da possibilidade de manipulação de discursos críticos nos meios de comunicação ou de atuações opressoras do Estado fez com que grande parte da população defendesse pontos de vista em oposição aos seus próprios direitos, acreditando estar resistindo ou enfrentando as relações de poder estabelecidas socialmente que, em outras situações, reproduzem injustiças. É importante que as visões críticas a respeito do poder da mídia e do Estado sejam trabalhadas, porém, com conhecimentos a respeito do que é produzido nos diferentes campos científicos – ciências da natureza e humanas – sem hierarquizações e sem evitar abordar as controvérsias para a construção da consciência a respeito dos interesses em jogo, sem idolatrar nem demonizar as mídias e o Estado, favorecendo a participação popular efetiva.

O segundo ponto, a sugestão de que os(as) policiais se manifestassem politicamente, trouxe-nos, primeiramente, a possibilidade de escapar da ideologia que coloca a ética no campo abstrato, desvinculando a ação do contexto, apagando o sentido da lei, atuando subjetivamente ao fazer com que alguns(algumas) acreditem que uma ação legalista e punitiva, independentemente da situação, torna-os(as) éticos(as). Quando um dos estudantes questionou: *"Mas, sora. Se você é policial, não é considerado um trabalho?"* [há outro estudante acenando que sim com gesto] *"Não é considerado trabalhador? Pois ele ganha salário"*, os(as) estudantes afirmaram que o policial não é dono de meios de produção, que pode estar atuando como representante do Estado por necessidade, que seus interesses deveriam estar mais próximos dos interesses dos(as) trabalhadores(as). Os(As) estudantes perceberam na experiência dos papéis sociais a contradição apagada pela ideologia que faz com que o sujeito ético seja confundido com um sujeito moral. Como afirmou Sidekum (2002), a ética não é formada por regras formais que dizem o que cada indivíduo deve fazer, mas fornece alguns princípios para que pessoas em situações concretas e históricas realizem um *ethos* humanamente justificável.

Contudo, não podemos deixar de apontar o risco de que a visão de policiais ativos(as) politicamente fortaleça a ideia de participação política sem a consciência a respeito de sua situação material, fortalecendo a ideologia hegemônica em vez de desconstruí-la. Por exemplo, no atual momento político do Brasil, vimos alguns movimentos policiais expressando crença na violência, no ataque às instituições democráticas, na repressão dos movimentos sociais, protegendo-se do sofrimento psicológico produzido pela posição contraditória que ocupam socialmente. A ilusão de que a violência é um sacrifício necessário para garantir a proteção coletiva faz com que muitos, inclusive, sintam orgulho de seu papel repressor mesmo em situações materiais desfavoráveis. Movidos coletivamente sem a desconstrução da ideologia hegemônica, aproximam-se, como apontou Maldonado-Torres (2007), da não ética da guerra ou da desumanização do(a) outro(a), construída historicamente pela colonização.

Nos discursos dos(as) estudantes da escola urbana, heterogêneos, também observamos enunciados do policial que idealizam o justiceiro, tais como: *"Infelizmente, sem provas não há como prender o vagabundo"*. Podemos ser atraídos por esse discurso, mesmo quando defendemos justiça socioambiental, quando nos referimos a pessoas privilegiadas [como no caso do deputado na encenação criada pelos(as) estudantes], sem atentar que defender a punição *sem provas*, em uma sociedade nada ideal, com desigualdades econômicas e de poder, é fortalecer o mesmo discurso que justifica a violência contra as pessoas em situação de maior vulnerabilidade. Para Fairclough (2001), analisar as construções das identidades sociais permite compreender os caminhos por

onde podem ocorrer reproduções ou transformações. Os(As) estudantes experimentaram a ação, em que há contradições, favorecendo escapar a uma perspectiva que reduz a atuação dos atores sociais a uma dicotomia moralizante *bem-mal*.

Ainda pensando a respeito do papel da polícia ambiental, outra experiência ocorreu na escola rural. A proposta que fizemos, inicialmente, era que encenassem a ação da polícia ambiental diante de um(a) pescador(a) que estivesse pescando em área proibida, alternando o(a) pescador(a), posteriormente, por turistas ou políticos(as). Nessa terceira escola, os(as) estudantes perguntaram se a cena poderia ter dois(duas) policiais trabalhando juntos(as). Respondemos que sim. Nessa encenação, ao fazerem essa nova proposição, os(as) estudantes produziram uma linha de fuga para algo que não havíamos percebido na elaboração dessa atividade: os(as) pescadores(as) eram múltiplos, enquanto o(a) policial era sempre uma pessoa universal, sendo suas singularidades apagadas pelo seu papel social. Esse grupo, ao sugerir a presença de mais de um policial na cena, encontrou uma forma de nos questionar. Os(As) policiais também são pessoas constituídas em práticas sociais sócio-históricas, em diferentes experiências de gênero, de cultura, de etnia, de classe social, de encontros, etc.

Durante a encenação, um dos policiais explicou aos(às) jovens que pescavam ali desde a infância [criação dos(as) estudantes]: *“Por causa que aqui está no momento de desova dos peixes [...] Daqui uns três meses vocês podem, quando terminar a desova dos peixes”*. Os(As) jovens, após os diálogos, demonstraram ter compreendido e iriam se retirar. Um dos policiais agradeceu a paciência deles para escutar os motivos para a pesca estar proibida. Mas, o segundo policial disse: *“Não. Primeiro vocês vão levar uma multa, porque não era pra tá pescando aqui. E espalharam vários cartazes pela cidade, que não era pra pescar aqui”*, e começou a escrever a multa. O primeiro policial respondeu: *“Mas eles [...] tão saindo de boa”*. O segundo perguntou ao colega: *“Você quer levar uma multa também? Isso é ilegal”*. Todos(as) os(as) estudantes riram. O primeiro policial pareceu se sentir constrangido e concluiu: *“Tá bom, é..., tá certo”*.

Esse grupo criou uma cena que apresentou diferentes visões de mundo de pessoas ocupantes de um mesmo papel social. Um dos policiais focado no *espírito da lei* enfatizou a importância da compreensão dos(as) pescadores(as) para aderirem à proteção ambiental. O outro, limitando a ação policial à punição, em uma perspectiva legalista, afirmou que as informações a respeito da lei a ser cumprida eram suficientes. Alguém que não acredita que o conhecimento é sinônimo de informação midiática, publicidade ou placas de proibição, que valoriza os processos educativos (que, na lei, também é papel da polícia ambiental) antes da punição (sem negar a necessidade desta diante da reincidência ou da pesca predatória), poderia simpatizar com a atitude do primeiro policial. Enquanto alguém que acredita na punição como solução em qualquer circunstância poderia ter empatia pelo segundo policial. O grupo, nessa encenação, conseguiu se desprender do simplismo da dicotomia moralizante *bem-mal*.

Observamos, nessa cena produzida na escola rural, a exposição de dilemas vividos na ação da polícia ambiental. Compreendemos, a partir dessa criação dos(as) estudantes, a importância de não transferir o(a) personagem para o campo abstrato, de ultrapassar a perspectiva racionalista de leitura genérica do que seria certo ou errado desconsiderando os contextos, percebendo os limites do papel social sem aderir à visão determinista. É preciso pensar, como Stengers (2015), na necessidade de romper com a ideia de que *os(as) que sabem* precisam fazer *os(as) que não sabem* acreditar nos(as) especialistas

para serem protegidos(as), passando a priorizar a construção e a troca de conhecimentos com participação popular. Analisamos que, nessa experiência com os(as) estudantes, ao propormos a encenação com vários(as) pescadores(as) diferentes e o policial (com artigo definido), estávamos – talvez inconscientemente – considerando que dois(duas) policiais diante de um mesmo modelo de pescador(a) agiriam de uma mesma forma. A partir de nossas escolhas, o(a) policial era visto(a) de forma genérica e universal. A partir disso, precisamos rever nossas práticas.

Na segunda encenação, que constitui o foco das análises, propusemos que os(as) estudantes criassem uma cena envolvendo o assassinato de um(a) ativista ambiental. Em todas as escolas, eles(as) solicitaram que explicássemos o que fazia um(a) ativista. Eles(as), então, foram convidados a fazer pesquisas na internet buscando reportagens com histórias de vida ou a respeito de assassinatos de ativistas. Depois, dialogamos. Além de conhecerem trabalhos de diferentes ativistas ambientais, observaram as estatísticas com relação aos assassinatos, compreendendo a gravidade desse problema em nosso país. Durante os diálogos, após a pesquisa, ainda expressaram dúvidas em algumas encenações, tais como se ativista seria uma profissão ou sinônimo de missionário.

Na escola do assentamento, quando iniciaram a construção da encenação, perceberam uma incoerência na construção da cena. Uma estudante sugeriu: *“Ele é o ativista ambiental que tá pescando num lugar proibido, que não é pra pescar, que é um patrimônio da Raizen”*. Adiante, na conversa entre os(as) estudantes, um estudante questionou os(as) colegas: *“Mas, o ativista não protege o meio ambiente? E por que ele tá pescando?”*. Percebemos que a necessidade de que o(a) ativista fosse assassinado (proposta da atividade) fazia com que, para alguns(algumas), só vissem a possibilidade de que ele estivesse descumprindo a lei. Não conseguiam ainda elencar motivos ou interesses pelos quais alguém mataria um(a) ativista ambiental. A razão para essa incompreensão, provavelmente, está ligada a não verem aproximação entre os problemas ambientais e sociais, visto que indicaram no enunciado *“que é um patrimônio da Raizen”* acreditarem que a preocupação com o meio ambiente atende aos interesses privados. A Raizen é uma empresa de biocombustível fundada a partir da *joint venture* entre a Shell e a Cosan, localizada na cidade aonde fica o assentamento. É muito provável que a estudante tenha rapidamente feito essa associação incomum entre ativistas ambientais e a Raizen devido à publicidade constante da empresa com relação à sustentabilidade.

Esse ponto abordado pelos(as) estudantes com relação a associações entre interesses econômicos e questões ambientais, produzindo o marketing ambiental sem questionar os modelos de produção, favorece o desinteresse com relação à temática ambiental em muitos grupos ligados a movimentos sociais, quando essa visão é generalizada. De forma bastante preocupante para a perspectiva da Educação Ambiental Crítica – que compreende as relações entre problemas ambientais e sociais, a qual questiona o modelo de produção hegemônico, vimos que a referência à proibição da pesca associada à proteção de propriedade privada ou do Estado, sem qualquer motivo de interesse coletivo, também esteve presente em enunciados na escola rural. Observamos isso em enunciações como *“Vocês sabiam que essa propriedade aqui é privada?”* para explicarem por que não se podia pescar no local.

Quando dialogamos com os(as) alunos(as) e eles(as) compreenderam que a proibição estava ligada à preservação ambiental, substituíram o discurso que afirmava ser para proteger a propriedade privada pelo seguinte: *“Pois é, mas o ambiente aqui, o local aqui*

não é mais do mesmo dono, entende? Foi apropriado pelo Estado, não sei, município. E o senhor poderia se retirar, por favor. Por causa do momento de desova dos peixes". Nessa última enunciação, percebemos também não haver aprofundamento a respeito do trabalho das populações ribeirinhas, por exemplo, aparecendo o Estado como proprietário na reelaboração do enunciado, podendo encaminhar para uma visão de educação ambiental preservacionista e de poder público mais uma vez apenas como repressor (não visando ao interesse coletivo).

Se, na escola do assentamento apresentaram o marketing ambiental beneficiando grandes empresas, na escola rural, quando foram assumir o papel do ativista ambiental, perguntaram: *"Ele ganha bem?"*. Observamos que ambientalistas foram sempre representados(as) como pessoas no mínimo com renda de classe média. Propusemos que retomassem a leitura de uma reportagem encontrada por eles(as) a respeito de uma ativista torturada na Bahia, no início de 2019, por lutar pela preservação de uma área de reserva ambiental extrativista à qual pertencia, denunciando o avanço de plantações de eucalipto. Então, retomamos novamente quais seriam os motivos para o assassinato. Um dos estudantes disse que políticos(as) seriam responsáveis pelo assassinato. Outro disse que acreditava que era quem queria desmatar. Comentamos que, em alguns lugares, populações são expulsas de suas terras por pessoas ou grupos com interesses econômicos. Então, um terceiro estudante complementou abordando problemas enfrentados pelas populações indígenas.

Na escola urbana, os(as) estudantes demonstraram interesse pelas reportagens que encontraram na internet, tanto biografias de ativistas ambientais quanto estatísticas a respeito dos assassinatos. Acreditamos que o maior interesse desses(as) estudantes com relação à temática ambiental estava relacionado ao fato de haver muitos trabalhos desenvolvidos na escola com foco em temas socioambientais. Apesar de demonstrarem significativa criticidade e conhecimentos durante as atividades, ocorreu um *ponto crítico* em nosso diálogo quando criaram a encenação que precisava abordar o assassinato de um(a) ativista ambiental. Foram os(as) estudantes, nesta escola, que escolheram que o ativista denunciaria uma pesca ilegal (retomando esse tema). Pediram para construir um roteiro inicial em que aconteceria o conflito entre pescadores(as) e o ativista ambiental.

Enquanto conversavam entre si e escreviam, um deles(as) disse: *"Mas, ativista é meio... é uma forma mais delicada de falar fofoqueiro. É ou não é, sora?"*. E seu colega completou: *"É verdade, de boa. Se ele não tivesse caguetado, o policial não taria lá. Eu não estaria nessa dívida e ele não teria que morrer"*. O primeiro reforçou: *"O que que ele ganha ferrando nós? Nada"*. Um terceiro estudante respondeu *"Dinheiro"*. O primeiro concordou, meio inseguro: *"O trabalho dele, mas..."*. Um quarto adicionou: *"Ele fazendo o trabalho dele, ele ganha mais"*. Começamos a perceber que estavam considerando ativista ambiental uma profissão. Então, participando do diálogo, vamos retomando o que leram e explicando que não é uma profissão. O primeiro estudante respondeu: *"Piorou pro lado dele. Se ele não vai ganhar. Se ele não vai fazer porcaria nenhuma [...] O que ele ganha? Mas, tudo bem"*. O quarto estudante ironizou: *"Bem, ele ganha a felicidade emocional"*. O segundo completou com nova ironia: *"Ele vai ganhar, praticamente, duas balas e um caixão"*.

Ainda que reconheçamos as particularidades, há algo em comum, nas três escolas, nas encenações envolvendo ativistas ambientais: a caracterização dos(as) ativistas. Quem foram os(as) ambientalistas concretos nessas encenações? Os(As) que doam dinheiro para a Amazônia, os(as) que abraçam a árvore, os(as) que apoiam empresas de bioenergia com

o discurso da energia limpa, os(as) que usam material reciclado, os(as) que denunciam pescadores(as) [sem diferenciar a pesca dos(as) ribeirinhos(as) da pesca predatória para grandes frigoríficos] são alguns exemplos. As imagens trazidas pelos(as) estudantes eram sempre midiáticas. Em um primeiro momento, esse diálogo com estudantes da escola urbana nos fez sentir decepção, levando a uma interpretação de que estavam explicitando valores culturais hegemônicos individualistas e imediatistas. Porém, após algum tempo, relendo as transcrições para completar as análises, refletimos por que razão tínhamos respondido à pergunta deles afirmando que não ganhavam coisa alguma se grande parte dos(as) ativistas ambientais pertencem a comunidades todos os dias ameaçadas (em seus modos de produzir e de ser) pelo agronegócio, pelas mineradoras, pelas alterações na quantidade de peixes causadas pela pesca predatória, pelas plataformas de petróleo, entre tantas outras práticas voltadas aos interesses capitalistas.

De acordo com Maldonado-Torres (2007), um aspecto da *colonialidade do ser* construído pelo pensamento moderno diz respeito à nossa relação com a morte. O autor aponta que os colonizadores construíram a ideia de que antecipar a morte pode produzir sentido para a existência. No *ethos* da guerra, morrer pela pátria, por um Deus ou outra causa qualquer, imprime um sentido à existência. Contudo, àqueles que as injustiças colocam dia a dia diante do risco da morte ou da não sobrevivência, o desejo de vida imprime sentido à existência (MALDONADO-TORRES, 2007). Esse referencial nos fez analisar que, provavelmente, a educação cristã católica de uma das autoras deste artigo [que realizou as atividades com os(as) estudantes participantes] fez com que admirasse, entre os(as) ativistas pesquisados(as) pelos(as) estudantes, pessoas como irmã Dorothy, que entregaram sua vida por uma causa, fazendo com que, em um primeiro momento, fizesse um julgamento moral com relação às enunciações dos estudantes que questionaram a valorização de sacrificar a vida. Enquanto, na realidade, a oposição ao capitalismo colonizador que oprime os povos colonizados e a natureza não está necessariamente no sacrifício que, como apontou Maldonado-Torres (2007), por vezes imprime sentido à vida individual. Ao contrário, está no desejo de vida, do *bem viver* que se constrói nas lutas e experiências de coletividade para a preservação e a construção de outros modos de produzir e reproduzir a vida.

Muitos(as) estudantes só conseguem apontar nos discursos como ganhos dinheiro, carreira, títulos, fama, porque estão inseridos em um sistema em que são reconhecidos(as), suas palavras são consideradas ou são percebidos como humanos a partir do acúmulo desses bens. As comunidades e os movimentos populares, cujo ativismo está relacionado à construção da justiça ambiental, almejam a vida na preservação de seus modos de produção, de cultura, de ser. Não se trata de perder a vida para salvar o planeta, mas lutar pela vida.

No enunciado que intitulou este item, e nos sentidos construídos para ele por meio das análises, refletimos nossos movimentos entre uma visão determinista com relação aos papéis sociais e uma visão subjetivista, tendências criticadas por Volóchinov (2017), ocorrendo momentos singulares que favoreceram a transformação desses discursos nas interações discursivas materializadas nas encenações, quando não apagamos os contextos, os espaços e o tempo histórico em que acontecem as enunciações (FRAGA, 2022).

Considerações finais

Nas análises apresentadas neste artigo, parte dos resultados obtidos em uma pesquisa acadêmica, refletimos a respeito das possibilidades e dos limites para ações visando ao *bem viver* coletivo presentes nas interações discursivas em atividades de teatro-ação envolvendo a temática ambiental entre estudantes participantes e nós.

Observamos permanecerem, de forma heterogênea nos discursos, uma visão subjetivista e uma visão determinista na experiência dos diferentes papéis sociais diante de problemas/conflitos socioambientais. Há momentos nos quais ocorrem ênfases na moral individual, e outros em que acontece a desresponsabilização das pessoas representadas de forma genérica, as quais têm suas ações justificadas pelo papel social em que atuam. Percebemos que as tendências ao subjetivismo ou ao determinismo são predominantes enquanto os(as) estudantes e nós compreendemos o teatro como representação, por vezes dialogando por meio do pensamento abstrato, genérico e reproduzível, independentemente dos contextos sócio-histórico e situacional dos enunciados (FRAGA, 2022).

Quando experimentamos nos sentir concretamente atuando no papel social assumido na encenação, desprendendo-nos dos estereótipos dos(as) personagens, como aconteceu quando os(as) estudantes propuseram a presença de dois policiais na cena; o pensamento é percebido em uma situação singular concreta, em que desejos e coerção social, bem como responsabilidade para com o(a) outro(a) e a vida, com as transformações que queremos ver na sociedade, não funcionam separadamente. É importante considerar que as forças das formações ideológicas estáveis que marcam os papéis sociais hegemonicamente em nossa sociedade atuam ao mesmo tempo em que as vivências humanas imediatas. As práticas sociais acontecem no diálogo entre essas formações ideológicas estáveis e as necessidades e conversações do cotidiano, assim como com as orientações valorativas do discurso interno (constituído na complexidade das relações sociais), incluindo questões existenciais e outros aspectos da vida humana, por meio das interações discursivas (FRAGA, 2022).

Essas análises contribuem para a compreensão da importância da movimentação de discursos entre gêneros do cotidiano e as formações discursivas estáveis (caso do discurso científico), seja por processos de popularização de conhecimentos científicos ou na construção de *auditórios sociais* constituídos na *vivência do nós* (VOLÓCHINOV, 2017). Contudo, é fundamental compreendermos que a *vivência do nós*, como apontou Volóchinov (2017), não significa uma vivência gregária primitiva. Vimos isso nos momentos da caracterização dos(as) ativistas ambientais. Provocadas pelo questionamento de estudantes a respeito de qual seria o sentido das escolhas feitas pelos(as) ativistas, compreendemos os múltiplos auditórios sociais que podem compor o conjunto de pessoas que participam desse nós das experiências sociais discursivas dos(as) ativistas ambientais. De início, tínhamos uma imagem de ativista ambiental limitada a nosso contexto econômico-social-cultural, compreendido como alguém que abdica da vida por uma causa; e, ao final, percebemos o apagamento na sociedade (incluído o campo educacional) daqueles(as) que, em sua luta ambiental, estão defendendo também a própria vida e de sua comunidade.

Quando um(a) dos(as) estudantes da escola urbana enunciou que, antes de participar das atividades, imaginava que ativistas ambientais eram pessoas que abraçavam árvores e, depois, via-os(as) como defensores de direitos, ocorreu uma ampliação do *nós* no discurso

ambiental, fazendo uma tradução da perspectiva socioambiental presente no gênero acadêmico para o gênero conversacional do cotidiano. Ele se apropriou de enunciados que compartilhamos, os quais apontam a existência de relação entre os problemas ambientais e os sociais, construindo seu próprio enunciado em que os direitos (humanos) também compõem a causa ambiental.

Reforçamos ainda, com Fraga (2014), que é fundamental aos trabalhos de Educação Ambiental abarcarem igualmente as três dimensões propostas por Carvalho (1999): conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política. A ênfase em qualquer dessas dimensões sem considerar as demais desfavorece o trabalho desejado, pois focar exclusivamente nos conhecimentos poderia fortalecer a razão instrumental, priorizar valores éticos e estéticos poderia estimular o comportamentalismo, e destacar a ação política poderia intensificar um ativismo facilmente manipulado (FRAGA, 2014).

Concluimos que, embora saibamos que há muitos trabalhos de Educação Ambiental com foco em alguma das dimensões propostas por Carvalho (1999), com politização e criticidade em muitos desses, faz-se necessária para a práxis uma maior atenção às inter-relações entre conhecimentos, valores e participação política, bem como a valorização da experiência proposta por Degasperi (2020), que contribui para a vivência concreta dos pensamentos, superando a abstração e a generalização que sustentam tanto o subjetivismo quanto o determinismo. Para a construção de discursos contra-hegemônicos, é importante que a movimentação desses discursos não aconteça por meio de manipulações, mas com participação popular efetiva, com aprendizado que favoreça passar de uma democracia representativa para uma democracia participativa. Dessa forma, contribuiremos para alargar as possibilidades de ação humana em uma perspectiva de transformação das práticas sociais visando a um projeto de sociedade voltado para o *bem viver* coletivo.

Referências

BOAL, A. P. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. *Projeto: revista de educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-9, 1999.

DEGASPERI, T. C. *Do vivido ao narrado: o encontro com uma professora de língua portuguesa e a temática ambiental a partir de uma experiência formativa*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

FRAGA, L. A. *Interações discursivas com estudantes em uma prática de educação ambiental: a questão agrária em possibilidades de decolonização de saberes*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

FRAGA, L. A. *Universalismo e relativismo no trabalho com valores em educação ambiental: construindo sentidos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

GUDYNAS, E. Verbete 49: bem viver. In: D'ALISA, G.; DEMARIA, F.; KALLIS, G. (org.). *Decrescimento: vocabulário para um novo mundo*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2016. p. 260-264.

LEFF, E. *A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. M. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas: revista de ciências sociais*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16181>.

SANTOS, A. B. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. Doi: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>.

SIDEKUM, A. *Ética e alteridade: a subjetividade ferida*. São Leopoldo: editora Unisinos, 2002.

STENGERS, I. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes: pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JR., L. A. (org). *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.