

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: OS MOVIMENTOS DA METODOLOGIA DE PESQUISA

TEXTUAL DISCOURSE ANALYSIS: WAYS OF A RESEARCH METHODOLOGY

PEDRUZZI, Alana das Neves
alanadnp@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

SCHMIDT, Elisabeth Brandão
elisabethlattes@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GALIAZZI, Maria do Carmo
mcgaliazzi@yahoo.com.br

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

PODEWILS, Tamires Lopes
podewils.t@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO Este artigo discorre sobre os movimentos de aprendizagem inerentes à metodologia Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi. Tais aprendizagens ocorreram em disciplina desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação na área da Educação, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que possibilitou a constituição de uma comunidade aprendente com foco no estudo e prática da ATD. Mostramos, neste artigo, de forma progressiva, o curso da ATD culminando na sua arte final: o metatexto, que é apresentado em sua íntegra. A experiência da comunidade aprendente em torno da aprendizagem da ATD possibilitou um pensar coletivo sobre os múltiplos caminhos da pesquisa e da constituição dos pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Textual Discursiva. Comunidade Aprendente. Educação Ambiental.

ABSTRACT This paper describes the ways of learning which are inherent to the methodology called Textual Discourse Analysis (TDA), proposed by Moraes and Galiazzi. Such learning occurred in a course in the Post-graduate Programs in Education, at the *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG), located in Rio Grande, RS, Brazil, since it enabled the constitution of a learning community whose focus was the study and practice of the TDA. This paper shows the gradual development of the TDA up to its final art: the metatext, which was fully outlined. The experience of the learning community regarding the TDA learning process enabled the group to think collectively about the

multiple ways in which research can be carried out and researchers can develop.

KEYWORDS: Textual Discourse Analysis. Learning Community. Environmental Education.

1 INTRODUÇÃO

Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito.
(Moraes e Galiazzi, 2007)

O ato de pesquisar implica em problematizar, teorizar para compreender, descrever, explicitar os fenômenos e, portanto, exige do pesquisador coerência e consistência teórico-metodológica. Seja no início da trajetória acadêmica ou após anos de prática e de permanente processo de formação, o movimento de pesquisar não é o mesmo; exige de nós uma constante reavaliação de como estamos desempenhando cada passo da desafiadora tarefa de descortinar o que, por vezes, se encontra escondido.

Aprender a pesquisar se torna mais profícuo quando o processo é desenvolvido em uma comunidade aprendente¹, na qual as aprendizagens decorrentes da imersão do grupo pesquisador em determinado campo do conhecimento são compartilhadas e engendrarão outras mais intensas. Pois, como afirma Brandão (2005, p. 88), “no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali são fontes originais de saber”, este processo é capaz, então, de gerar fecundas e mútuas aprendizagens.

No contato com o outro, e com sua incompletude, aprendemos um pouco mais sobre nossas próprias limitações e possibilidades de vir a ser mais. Compreendemos que os equívocos, inquietações e êxitos dos integrantes que

¹ Termo originado com base nas “comunidades de prática” de Wenger e Lave (2008) que conceituam as comunidades que se constituem por meio de afinidades e focos comuns, com o objetivo de aprender não só em um processo coletivo, mas visando empenho mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado. Mais sobre comunidade aprendente, ver Brandão (2005).

fazem parte da trajetória da pesquisa propiciam a emergência de outras oportunidades e possibilidades de vislumbrar caminhos que, por nossa própria incompletude, não nos são claros.

Apresentamos, neste artigo, o processo de pesquisa desenvolvido no decurso da disciplina Análise Textual das Informações Discursivas, ofertada na modalidade presencial, aos programas de pós-graduação em Educação (PPGEDU), Educação Ambiental (PPGEA) e Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Estamos nos referindo não somente ao processo de constituição da comunidade aprendente formada por mestrandos e doutorandos dos três programas (cinco pós-graduandos do PPGEA, quatro do PPGEC e um do PPGEDU) e as duas professoras da disciplina, mas aos objetivos, ao curso em que se desenvolveu e ao produto final da trajetória de aprendizagem da metodologia Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007).

Não obstante, o foco da disciplina fosse que os pós-graduandos aprendessem a metodologia da Análise Textual Discursiva, praticando-a, outros objetivos perpassaram o semestre em que foram realizados os estudos. Em seu conjunto, a comunidade aprendente se propôs a aprender como construir um resumo de boa qualidade e também a conhecer e interpretar aspectos específicos nos resumos das teses e dissertações dos programas participantes da disciplina. Esses aspectos analisados são componentes que julgamos imprescindíveis aos resumos na área da Educação. São eles: (i) compreensão de Educação; (ii) aporte teórico da pesquisa; (iii) objetivos e questões de pesquisa; (iv) *corpus* de análise; (v) forma de apresentação dos resultados; (vi) forma de apresentação das conclusões.

Destarte, este artigo tem a pretensão de apresentar o percurso da disciplina e da pesquisa em si de forma progressiva. A constituição da comunidade aprendente, a delimitação do objeto e questões de pesquisa, a

prática da metodologia e sua arte final, o metatexto², são componentes deste escrito.

A atenção que precisamos ter no percurso de uma pesquisa necessita ser redobrada quando nos deparamos com formas diversas de compreender o mundo, com metodologias plurais para analisar fenômenos e/ou objetos. Por mais que tenhamos disponíveis as mais adequadas referências bibliográficas e dados empíricos consistentes, colocar em prática uma nova metodologia exige muito mais do que atenção aos referenciais; implica, antes de tudo, em uma imersão na pesquisa, na experimentação do que nos é novo, desconhecido. É preciso aprender, experimentar, viver a metodologia no próprio processo de investigação como uma prática que acolhe os fatores emergentes e seja constantemente (re) avaliada e (re)significada.

Fundamentando-se na ética e na política, a pesquisa está sempre sujeita a uma perspectiva de ciência e de educação. O processo de pesquisa configura-se, assim, como um ato educativo, de produção de saberes e práticas sociais. Desse modo, a pesquisa não toma forma de ato individual, mas arrola-se em determinado contexto social (GALIAZZI; SCHMIDT, 2008).

Aprender uma metodologia com pesquisadores que já trilharam os caminhos de pesquisa em que ousamos nos aventurar, torna a atividade mais fácil, intensa e prazerosa. Em acordo com Galiazzi e Schmidt (2008), a prática da pesquisa em grupo (pós-graduandos e docentes) torna-se ainda mais intensa na medida em que se conhece a metodologia proposta, quando a participação, a princípio periférica, se desenvolve, progressivamente, com o envolvimento e a complexidade das ações da comunidade aprendente.

Exemplo disso é o processo que trazemos à tona neste artigo, em que descrevemos momentos compartilhados de prática da Análise Textual Discursiva em uma comunidade aprendente formada por pesquisadoras experientes (professoras) e alunos (iniciantes). O fato de constituirmos uma comunidade aprendente foi uma peça-chave no processo de pesquisa engendrado no ano de 2013.

² Nova produção textual originada a partir de textos prévios, contendo a compreensão do intérprete sobre os elementos pesquisados.

Uma comunidade aprendente se configura como um grupo de pessoas com interesses afins que se unem no processo de pesquisa para que juntos possam tornar a aprendizagem coletiva em aprendizagem individual. Investigando suas próprias práticas, a comunidade aprendente valoriza a diversidade de cada um de seus componentes, procurando, no consenso com o grupo, uma identidade que irá fazer daquela prática de pesquisa um exercício compartilhado que, ao mesmo tempo, seja significativo para todos e para cada um dos membros da comunidade. Como vemos em Galiazzi et al. (2003, p.159),

Nas comunidades aprendentes se assume que as aprendizagens são produzidas na interação social, tomando como princípio epistemológico a participação partilhada em práticas culturais e discursos sociais, aprendizagens situadas em que participantes mais experientes mediam as aprendizagens dos menos experientes, visando a todos se tornarem participantes ativos em seus contextos.

Na partilha de aprendizagens com os que já galgaram alguns caminhos de pesquisa é que cada membro da comunidade encontra o apoio necessário para avançar em sua trajetória. No desenvolver da pesquisa constituída em uma comunidade aprendente, é necessário que o grupo encontre sua identidade, afinal, ainda que a diversidade de seus membros seja constantemente afirmada, é no consenso exercido em determinados pontos do caminho que o grupo se constitui enquanto comunidade, onde a aprendizagem de todos é a base para a aprendizagem de cada um. Importa para uma comunidade aprendente que o consenso entre os membros seja fecundo, para que o objetivo final seja interessante a todos, e que o grupo não se disperse e se mantenha coeso. Para tanto, “as decisões são tomadas coletivamente, assumindo de forma sistemática o foco em torno de objetivos acordados e com responsabilidade individual e coletiva [...]” (GALIAZZI et al., 2013, p.160).

A escolha e a delimitação do objeto da pesquisa configuraram-se como um momento de inquietude e de exercício de pensamento divergente para o grupo. Houve consenso sobre a importância de que o objeto a ser estudado na disciplina deveria ser aderente ao processo de formação de cada um. Dentre

todos os objetos passíveis de conhecimento, em qual deles focaríamos nossos esforços de pesquisa? Levando em consideração que, hoje, boa parte das pesquisas está disponível on-line, nos bancos de teses e dissertações e portais de periódicos, entendemos que a porta de entrada pela qual nossas pesquisas seriam acessadas e avaliadas – tanto pela comunidade como pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) seriam os resumos dos estudos. Dessa forma, foi unânime a necessidade de focarmos nossa atenção na produção de um resumo. Afinal, conhecer os componentes essenciais de um resumo consistente, bem como a objetividade em sua escrita seria importante no processo formativo de cada um dos componentes da comunidade aprendente.

Após definirmos o objeto a ser pesquisado – resumos das dissertações e teses do PPGEA e PPGEC – foram elaborados critérios para delimitá-lo diante do número elevado de produções dos programas. O PPGEDU, por ser o programa mais recente (criado em 2011) e não possuir nenhuma turma de egressos (até o desenvolvimento desta pesquisa) não teve produções que pudessem compor o *corpus* de análise. Os outros dois programas têm um longo histórico de produção científica, sendo que o PPGEA apresenta um percurso de formação de vinte anos de mestrado e nove de doutorado, e o PPGEC de seis anos de mestrado e doutorado, configurando-se, assim, como um amplo campo a ser pesquisado.

Mesmo em um grupo formado por dez pesquisadores, ficaria inviável analisarmos tamanho conjunto de trabalhos. Foi necessário, assim, fazer uma delimitação temporal que viabilizasse o desenvolvimento da pesquisa. Avaliamos que uma média de dez resumos para cada pesquisador permitiria o desenvolvimento de uma pesquisa consistente, o que foi possível delimitando como objeto de pesquisa a produção de teses e dissertações relativa aos últimos cinco anos em ambos os programas. A partir desta delimitação, constituímos o *corpus* de análise da pesquisa coletiva, que foi composto por 99 resumos.

O passo seguinte para o desenvolvimento da investigação foi o investimento na produção de uma questão central que moveria o processo de aproximação à essência do objeto de pesquisa. Tal atividade manteve o grupo envolvido durante três encontros considerando que a questão central da pesquisa, também denominada de problema de pesquisa, reúne o que mais nos inquieta no fenômeno, o que nos move o que atija nossa curiosidade e faz com que o processo de pesquisa possa ser o descortinar do que compreendemos velado.

Após um longo período de debates, definimos que essa questão central seria: como os resumos de dissertações e teses dos últimos cinco anos possibilitam compreender a constituição dos programas de Educação Ambiental e Educação em Ciências da FURG, de 2009 a 2013?

Em sequência à trajetória de pesquisa, muitos foram os debates realizados. Perguntamo-nos sobre o que precisaríamos saber para que pudéssemos compreender a constituição dos programas de pós-graduação por meio da análise de seus resumos. Surgiu, no grupo, um questionamento que seria essencial para compor as bases conceituais de nosso estudo. Quais seriam os parâmetros necessários para se produzir um resumo que mostre de forma sintética e clara o estudo desenvolvido nos processos de doutoramento ou de mestrado? Encontramos a primeira resposta a essa pergunta em uma consulta às exigências da Capes. Nosso olhar voltou-se para essa agência de fomento à pesquisa em virtude de que nossos programas de Pós-Graduação são por ela avaliados, e que a Capes, por sua vez, centra sua atenção no que está contido nos resumos das pesquisas, considerando que estes deveriam ser uma síntese do que apresentamos em nossas teses e dissertações. Concordando ou discordando das exigências desta agência de fomento, é inegável que é ela quem avalia os programas de pós-graduação brasileiros. É fundamental, pois, que atentemos para o que a Capes considera um resumo de qualidade.

Partindo do que está proposto em relação à elaboração de resumos pela Capes, organizamos algumas subquestões, incorporando a elas questões

pertinentes à nossa área de formação e outras emergentes do processo de aproximação à essência do fenômeno. As subquestões delimitadas para dar encaminhamento à pesquisa foram: a) como se expressa, nos resumos, a compreensão de educação?; b) como se evidenciam os aportes teóricos nos resumos de teses e dissertações?; c) como se evidenciam os aportes metodológicos nos resumos de teses e dissertações?; d) quais são os objetivos e/ou questões de pesquisa que aparecem nos resumos de teses e dissertações?; e) que *corpus* de análise tem sido investigado nos resumos de teses e dissertações?; f) como são apresentados os resultados nos resumos de teses e dissertações?; g) como são apresentadas as conclusões nos resumos de teses e dissertações?

Tendo nosso objeto delimitado, *corpus* de análise construído e questões de pesquisa organizadas, demos início ao processo de análise do *corpus*, procurando nele respostas às questões já citadas. Mantivemo-nos sempre abertos às emergências da pesquisa, ao que não era esperado, mas que se tornou necessário incorporar ao processo de análise textual dos resumos.

Como metodologia analítica das informações, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007) como foco de nossa aprendizagem enquanto comunidade aprendente. A proposta da disciplina foi que aprendêssemos a metodologia na própria prática da pesquisa.

A ATD se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. Nessa perspectiva, somente o estudo e diálogo no grupo não seriam, por si só, tão eficientes para o processo formativo inerente à prática da metodologia.

Organizada em quatro focos, a Análise Textual Discursiva visa, inicialmente, à desmontagem dos textos, seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo. Por fim, o processo de pesquisa, nesta metodologia de análise, é autoorganizado,

exigindo do pesquisador uma imersão, a completa impregnação nas informações do texto analisado, sendo esta rigorosidade uma necessidade para que o novo tenha condições de ficar evidente.

A ATD é, pois, composta por três etapas, sendo a primeira delas o processo de unitarização, em que desconstruímos o texto, fragmentando-o em unidades de significado. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p.115),

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

O processo de unitarização é, portanto, etapa essencial no desenvolvimento da Análise Textual Discursiva, pois nestas unidades estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados. É preciso atentar ainda para o fato de que, no decorrer do processo de pesquisa, é possível que novas unidades ganhem importância para o conjunto da pesquisa, o que exige um constante olhar para os textos componentes do *corpus* de análise.

A segunda etapa da Análise Textual Discursiva constitui-se na organização de categorias, as quais podem vir a ser constantemente reagrupadas. Neste momento, nosso olhar para os textos analisados começa a se tornar menos superficial e aparente, pois a partir do detalhe de cada unidade avançamos para a totalidade das unidades e delas chegamos às categorias, nas quais congregamos informações sobre aquelas unidades. Dessa forma, a categorização:

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.75).

Segundo os autores dessa metodologia, no movimento de categorização, ainda que ocorra a prevalência de uma elaboração indutiva de categorias, existe também a possibilidade de trabalharmos de forma dedutiva, na qual as categorias se originam *a priori*. No entanto, as categorias emergentes são fruto de uma organização ricamente elaborada, pois só podem ser finalizadas junto ao processo de conclusão da análise. Dessa forma, as categorias irão transmutar-se na medida em que a pesquisa for avançando, o que resultará nas categorias iniciais, intermediárias e finais.

O processo de aprendizagem da Análise Textual Discursiva culmina na produção de metatextos os quais exploram as categorias finais da pesquisa. A elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento desta metodologia, tendo em vista ser possibilitado ao pesquisador exercitar uma atividade demasiadamente importante em sua constituição: o exercício da escrita. Conforme afirmam os autores dessa metodologia de análise de informações:

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

O metatexto necessita ainda ser constantemente aperfeiçoado e reorganizado, pois, por ser um processo de escrita, exige uma permanente reconsideração em relação à sua estrutura e seus argumentos. Ou seja, assim como no processo de investigação do fenômeno seguimos o caminho com o intuito de complexificar nossos achados e nossas descobertas, da mesma forma procedemos na elaboração do metatexto.

Cabe ressaltar que, para que pudéssemos desenvolver a pesquisa junto à comunidade aprendente, utilizamos a ferramenta do Google Drive, na qual uma tabela foi compartilhada entre os participantes da disciplina. A primeira fase da organização das informações constituiu-se na codificação dos resumos, passo importante no processo analítico para que as informações

neles contidas pudessem ser visualizadas facilmente pelo pesquisador, no movimento recursivo que a ATD exige. Esta codificação foi organizada com as iniciais de cada pesquisador e de um indicador numérico que se refere ao número do resumo, como por exemplo: AP09.

A próxima etapa foi a unitarização, na qual separamos o texto em unidades de significado. Para cada unidade de significado selecionamos três palavras-chave, que nos orientaram para a construção de um título/enunciado descritivo. A etapa seguinte foi a de identificação dos enunciados, conforme remetiam a alguma (ou mais de uma) das subquestões, colocando-se como códigos as letras referentes a cada subquestão. Tal codificação resultou nas categorias iniciais da pesquisa. Após essa etapa, agrupamos as categoriais iniciais que serviram como base para elaborarmos um parágrafo síntese que responderia diretamente às subquestões, a que chamamos de categorias intermediárias. Foram sete as categorias produzidas neste processo. Essas categorias foram reagrupadas em quatro categorias finais, sendo elas: 1) Educação Crítica Transformadora: visão de educação e referencial teórico; 2) Aproximações entre metodologia e objetivos; 3) Fragilidade na conceituação da pesquisa e 4) Ausência de elementos fundamentais.

A categoria selecionada para elaborar o metatexto que apresentamos neste artigo foi Educação Crítica Transformadora: visão de educação e referencial teórico. Nossa escolha se deu por compreendermos que tal debate é central para pesquisadores que atuam na grande área da educação e em especial no campo da Educação Ambiental.

2 METATEXTO

Este metatexto discorre sobre o que os autores das teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG apresentam como visão de Educação Crítica e Transformadora, bem como os

referenciais teóricos que se articulam a essa compreensão de educação. Tal compreensão de educação esteve presente na maioria dos textos analisados, de ambos os programas.

No que se refere à Educação Ambiental, o grupo de pesquisadores compreendeu que ela é evidenciada, de forma majoritária, nas teses e dissertações, com uma preocupação com aspectos sociais, tendo como base três compreensões de Educação Ambiental. São elas: Educação Ambiental Crítica; Educação Ambiental Biorrizomática e Educação Ambiental para o Ecodesenvolvimento. É preciso ressaltar que a Educação Ambiental Crítica é apresentada, na maioria das pesquisas, integrando diferentes compreensões sobre educação, como: educação problematizadora, emancipatória e transformadora. Por fim, identificamos que alguns resumos não expressam um entendimento claro sobre Educação Ambiental.

Como a grande maioria dos resumos, mais especificamente 17 dos 24 analisados, apresentam um aporte teórico que tende a uma perspectiva crítica de educação, tentamos aproximar, nesta análise, a compreensão de Educação Ambiental presente nos resumos das teses e dissertações do PPGEA com a nossa compreensão de Educação Ambiental.

Com amparo em Karl Marx (1818-1883), entendemos que a Educação Ambiental tem sua base no desenvolvimento das relações do homem com o restante da natureza, por meio do trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho criativo se apresenta como fundante do ser social, afasta o homem de sua barreira natural, diferenciando-o do restante da natureza orgânica e inorgânica. Na medida em que o homem transforma a natureza, transforma também a si mesmo, enquanto parte dela (MARX, 2007).

Esse trabalho, segundo Marx (1996), é um movimento de intercâmbio com a natureza que pertence exclusivamente ao homem. Assim:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se

da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Na atualidade, temos duas compreensões predominantes sobre a relação do homem com o restante da natureza. A primeira delas, de caráter hegemônico, é a perspectiva que a burguesia desenvolve sobre a crise ambiental, que chega à população por intermédio da mídia televisionada, tentando de diversas maneiras atrelar a responsabilidade desta crise ao consumo individual. Vinculando ao consumo o fundamento dos problemas ambientais, a burguesia elabora uma reformulação em seu modelo econômico, tratando-o agora como Economia Verde, no que tange à economia, e, como Desenvolvimento Sustentável, às questões diretamente relacionadas ao modelo de desenvolvimento proposto pelo Estado. Vejamos a seguir o que é proposto em um dos resumos analisados:

“Visando problematizar aspectos culturais da sociedade de consumo, o presente estudo parte do referencial teórico da chamada Escola de Frankfurt para a construção de aportes sobre os processos de formação cultural nas sociedades que se fundam na lógica capitalista” (AD06)³.

Podemos problematizar que esse resumo, mesmo vinculado ao cerne da perspectiva crítica de educação, perspectiva que muitos remeteriam à teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels, apresenta, em sua base, uma compreensão diversa do que defendemos, ratificando a preponderância do consumo na fundamentação dos problemas ambientais. Assim, podemos observar, no resumo, que a centralidade das relações sociais está na esfera do consumo e não na esfera produtiva, como é apontado na análise marxiana sobre a sociedade capitalista. Esse aspecto, dentre outros, distancia a compreensão crítica da Escola de Frankfurt da compreensão marxiana.

³ O código corresponde às subquestões (letras) e identificação dos enunciados (números).

A seguir, discorreremos sobre outro resumo, o qual, por diversos ângulos, mostra uma compreensão de Educação Ambiental crítica e transformadora muito semelhante ao resumo apresentado anteriormente:

“Para isso, defende-se a necessidade de uma mudança radical dos padrões de consumo e relacionamentos com o meio ambiente, através de ações críticas, emancipatórias e participativas, as quais somente são possibilitadas por uma educação ambiental comprometida com a sustentabilidade em todas as suas dimensões” (AP08).

Aqui, damos especial atenção a dois aspectos: primeiro, à mudança radical nos padrões de consumo (que já problematizamos anteriormente); segundo, ao termo sustentabilidade. Como apontamos no início de nosso texto, a sustentabilidade é muitas vezes colocada na esfera do Estado, que busca conciliar o desenvolvimento econômico, ou seja, a produção em grande escala, que será consumida por alguém com a sustentação do ambiente natural.

Além disso, o termo sustentabilidade tem sua origem basilar em 1968, quando é formado o *Clube de Roma*,⁴ em que se reuniu um grupo de pessoas interessadas em discutir os impasses enfrentados pela humanidade. O encontro culminou na publicação, sob a responsabilidade da cientista ambiental Donella Meadows, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) em 1972, da obra *Limites do Crescimento*, que fazia alusão ao termo sustentabilidade pela primeira vez. Cabem ressaltar que o que impulsionou as pesquisas que foram propostas pelo Clube de Roma, em nossa compreensão, não foram os problemas ambientais emergentes presentes já naquele contexto histórico. O fator predominante para tais pesquisas foi, possivelmente, a alta no preço do petróleo o que, conseqüentemente, apontava para uma necessidade de pesquisa para a procura de novos recursos energéticos.

Trazemos ainda outro excerto de resumo, que tem aderência ao entendimento de sustentabilidade, tema recorrente na produção científica da área da Educação Ambiental, a saber:

⁴ Para maiores informações sobre o Clube de Roma, acessar o link <<http://www.clubofrome.org/?p=4771>>.

“Portanto, do ponto de vista da Educação Ambiental (EA), o desenvolvimento economicista deverá propor alternativas, buscando o desenvolvimento social, preservação do meio natural, na qual possa emergir uma sociedade mais justa e igualitária” (AP09).

Na proposta de revolução de Marx, na qual vislumbramos uma transformação das relações do homem com a natureza para melhor e para uma real sustentabilidade, a proposta de alternativas não viria do desenvolvimento economicista – pois este, estando nas mãos da classe hegemônica busca somente se fortalecer – mas sim, da classe trabalhadora, ou seja, as transformações sociais seriam desenvolvidas por quem mais sofre com os problemas ambientais. A seguir, apresentamos um fragmento de um dos resumos analisados, o qual se aproxima de nosso pensamento sobre Educação Ambiental, apresentando o sistema capitalista como “insustentável”:

“A conjuntura planetária de crise atual é definida por um sistema econômico insustentável diante da capacidade limitada dos ecossistemas em suportar o atual nível de consumo. Este é ditado por modos de vida e de produção preconizadas pelo capitalismo, o que provoca alterações na dinâmica e na coesão das redes de apoio social. Assim, surge um novo modelo de sociabilidade marcado pelo desprendimento ou inexistência das redes de pertencimento social e pela exclusão social de grandes contingentes populacionais. Este é o desafio: criar formas alternativas e sustentáveis de sociabilidade” (JA06).

Seguimos buscando compreender, como e até que ponto, podemos propor “formas alternativas e sustentáveis de sociabilidade” no modelo social no qual estamos inseridos na atualidade. Será possível essa proposta dentro do modo de produção capitalista? Ou seríamos barrados pelos “aparelhos ideológicos do estado”, como propõe Louis Althusser (1985)? Preferimos pensar que podemos propor práticas alternativas, principalmente no que tange à esfera educativa, com vistas a uma educação que propicie os conhecimentos necessários à transformação social e desenvolva a criticidade. Assim, com base nas ideias de Tonet e Mészáros (2012) defendemos a tese de que a educação precisa ter como meta a emancipação humana, se não em sua plenitude, em momentos ou práticas emancipadas.

Algumas pesquisas, cujos resumos constituíram nosso *corpus* de análise, apresentam propostas, alternativas, tentativas de respostas para a crise ambiental, sob a ótica de diferentes perspectivas teóricas. O excerto a seguir apresenta o questionamento de um pesquisador ecomunitarista.

“Para tanto, este trabalho tem como eixo norteador as normas da ética Ecomunitarista que tratam da liberdade, do consenso e da ecologia, a partir da pergunta que instaura a ética: O que devo/devemos fazer?” (JA05).

Percebemos que o centro do debate na teoria Ecomunitarista, proposta por Sírio Lopes Velasco, está na ética, que forma a base da teoria, seu corpo normativo, apontando para um questionamento dessa ordem, como segue:

Ecomunitarismo é o regime comunitário pós-capitalista capaz de organizar as relações produtivas inter-humanas, entre os seres humanos em geral e entre estes e a natureza, conforme as normas éticas que deduzimos transcendentalmente a partir da pergunta O que devo/ deveram fazer? (VELASCO, 2003, p.80).

Destarte, Velasco apresenta uma teoria a ser implementada em uma organização social radicalmente diferente da que vivemos na atualidade. Um novo regime social possibilitaria a discussão e certa aplicabilidade de categorias – como apontadas no resumo supracitado – “liberdade” e “consenso”.

Já no trecho a seguir, é possível observar que a busca por alternativas ou por respostas à crise ambiental, por intermédio da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, é colocada de forma mais objetiva, apontando para a construção de “políticas ambientais”, como possível solução ao problema ambiental planetário.

“Em tempos que a pauta ambiental assume destacada visibilidade no cerne das discussões planetárias, importante aprofundarem-se o debate acerca das possíveis soluções que visem o enfrentamento da grave situação vivenciada no âmbito global. Para que haja a possibilidade de obter-se êxito no encaminhamento desta questão, imprescindível que o processo de mudança de comportamento passe pela efetiva participação

daqueles que ao longo dos séculos vêm, indiscriminadamente, dizimando os recursos naturais do planeta. Diante deste preocupante cenário, resta à espécie humana voltar-se para a construção de políticas ambientais que transformem o atual contexto, buscando-se alternativas por meio dos diversos espaços participativos disponibilizados pelo estado democrático” (JE06).

Com base nos resumos analisados, podemos perceber que inúmeras propostas de “transformação” para solucionar a crise ecológica vigente são colocadas na esfera do Estado. Perguntamo-nos se a radicalidade dessas perspectivas de educação, muitas vezes atribuídas ao pensamento marxista, é mesmo “radical”, considerando que ser radical é buscar na raiz do problema as soluções para sua superação.

A história humana nos permite constatar diversas propostas para solucionar ou minimizar problemas socioambientais. Na história moderna, há referência à tese de Malthus (1766 – 1834) sobre crescimento demográfico e produção de alimentos, em que seria necessário frear o crescimento populacional caso a humanidade não desejasse ficar sem alimentos no próximo século (século passado). É preciso considerar a proposta de Marx e Engels de revolução do proletariado contra a burguesia, na qual, ao colocar os meios de produção nas mãos do povo, viveríamos em um estado de igualdade. Mais recentemente, temos a constituição do Clube de Roma, já citado, a teoria de *Gaia* de James Lovelock (2007), e inúmeras assembleias e encontros organizados pela Organização das Nações Unidas, em que é situado o debate ambiental hegemônico. Muitas foram as explicações para os problemas ambientais e tantas outras foram as propostas até chegarmos a uma dimensão específica de educação que viria a se dedicar ao estudo desses temas: a Educação Ambiental.

Segundo Loureiro (2012), a Educação Ambiental se consagra enquanto campo específico do saber e atuação política na década de 1970, quando começa a haver um forte movimento em prol dessa nova perspectiva para a crise ambiental. Na Costa Rica (1979), é realizado o *Seminário Educação Ambiental para América Latina* e, em 1988, na Argentina, o *Seminário Latino-*

Americano de Educação Ambiental, momento em que “reforçaram a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas” (LOUREIRO, 2012, p.81). Trazemos Loureiro para compor este metatexto visto que este autor é o mais citado em nosso *corpus* de análise, principalmente pelo referencial teórico no que tange à Educação Ambiental crítica. Isso não significa dizer que concordamos com a compreensão de Educação Ambiental e também com a proposta de sociedade defendida pelo autor.

No processo de análise fica evidente a hegemonia de uma compreensão de Educação Ambiental Crítica e Transformadora, na qual os mestres e doutores utilizam primordialmente as leituras de Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Tal destaque não chega a nos causar surpresa, visto que o referido autor faz parte do elenco de autores com maior projeção no cenário da Educação Ambiental brasileira. Outro forte motivo que consideramos ser uma hipótese relevante para a utilização desse autor como aporte teórico é o fato de que ele também compõe o quadro de professores do PPGEA. Sendo este o único programa específico de mestrado e doutorado em Educação Ambiental no país, torna-se compreensível que os professores deste programa sejam autores referenciais no campo da Educação Ambiental. A partir deste resultado da pesquisa surge uma importante questão: qual será a projeção dos demais professores e egressos de nosso programa no cenário nacional?

Nossa hipótese é que não existe um número significativo de professores e egressos do PPGEA com projeção nacional. Um dos apontamentos que podem nos ajudar a compreender tal situação se relaciona diretamente com a produção dos mestres e doutores formados no próprio Programa (50 teses e 291 dissertações até 2013). Por meio da análise dos resumos de teses e dissertações do PPGEA, constatamos que pouco se inova nos referenciais utilizados, na conceituação e desenvolvimento da Educação Ambiental, no conjunto da pesquisa. Os referenciais se repetem exaustivamente, e a produção dos professores e egressos do programa vem sendo deixada em

segundo plano. Poucos são os pesquisadores que ousam trabalhar com referenciais que não os do campo de maior projeção em nível nacional.

Tal cenário nos leva a lançar alguns questionamentos sobre como estão se desenvolvendo as teses e dissertações no PPGA. Não temos, no entanto, a pretensão de problematizar as pesquisas feitas nesse Programa, tampouco o trabalho dos autores amplamente referenciados. Não se trata de apontar, neste metatexto, que vamos descortinar todas as questões presentes, porém, estamos nos constituindo como pesquisadores utilizando alguns desses questionamentos muito mais como questões para pensar nossa própria trajetória de formação.

Nesse movimento, começamos a nos perguntar sobre o papel do ineditismo e da vitalidade teórica em nossas pesquisas. Até onde podemos lançar mão de conceitos que nós desenvolvemos? Questionamos também se a utilização do termo “Educação Ambiental Crítica e Transformadora” não tem sido um refúgio confortável para os casos em que, pelos mais variados motivos, não temos conseguido desenvolver um conceito ou referencial próprio para nossa compreensão de Educação Ambiental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos que desenvolvemos neste artigo intentaram explicitar tanto o processo de constituição de uma comunidade aprendente que visou compreender a metodologia da Análise Textual Discursiva, quanto a trajetória deste grupo ao desenvolver a metodologia de análise das informações oriundas da pesquisa, mirando sua produção analítica final – o metatexto em si.

Apesar de não ter sido o foco de nosso artigo, foi apresentado o metatexto elaborado como exercício final da disciplina, na íntegra, pensando em disponibilizar ao leitor uma visão geral da produção final proporcionada pela ATD. O metatexto produzido teve a intenção de exercitar nossas possibilidades de análise do *corpus*, apresentar o movimento necessário para dialogar com aquilo que emergiu após o processo metodológico. Assim, o texto foi composto

de fragmentos analisados em diálogo com os autores vinculados ao campo teórico da Educação Ambiental, os quais possibilitaram uma discussão sobre as dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Ao discorrermos sobre o processo e sobre as aprendizagens construídos no exercício da Análise Textual Discursiva, evidenciamos alguns dos elementos que consideramos importantes para compreender o movimento prático da ATD. Partindo desses elementos, encontramos subsídios para guiar nossa postura frente à emergência do novo, do desconhecido. A Análise Textual Discursiva nos possibilita pensar sobre os múltiplos e desafiadores caminhos na constituição de um pesquisador. A ATD fez aflorar a discussão e o entendimento, na comunidade aprendente constituída pelas professoras, doutorandos e mestrandos dos programas de pós-graduação em Educação, Educação Ambiental e Educação em Ciências – Química da Vida e da Saúde que, por mais que nos apropriemos da metodologia, ela só se faz, enquanto unidade, no movimento da atividade do pesquisador, em sua prática cotidiana de investigação.

ALANA DAS NEVES PEDRUZZI

Mestre em Educação Ambiental. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ELISABETH BRANDÃO SCHMIDT

Doutora em Educação.

MARIA DO CARMO GALIAZZI

Doutora em Educação.

TAMIRES LOPES PODEWILS

Mestre em Educação Ambiental. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 132 p.

- BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. *Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 83-91.
- GALIAZZI, M. C. et al. Cirandar: rumo a comunidades aprendentes na formação acadêmico-profissional em roda. In: GALIAZZI, M. do C. (org.). *Cirandar: rodas de investigação desde a escola*. São Leopoldo: Oikos, 2013, 150-167.
- GALIAZZI, M. C.; SCHMIDT, E. S. Que aula! Que aula!!! A constituição do educador ambiental pela pesquisa. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 1-6. CD-ROM.
- LAVE, J.; WENGER., E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. 18. ed., New York: Cambridge University Press, 2008, 138 p.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2012, 168 p.
- LOVELOCK, J. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na terra*. Lisboa: 70, 2007, 168 p.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. v. 1, livro primeiro: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996, 574 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007, 616 p.
- MEADOWS, D. et al. *Limites do Crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade*. Perspectiva, São Paulo, 1972, 203 p.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008, 128 p.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.
- TONET, I. *Educação Contra o Capital*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, 93 p.
- VELASCO, S. L. *Ética para o século XXI: rumo ao Ecomunitarismo*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003, 286 p.