

ECOLETRAMENTO NA ESCOLA DO CAMPO: LINGUAGENS AMBIENTAIS E CURRÍCULO

Ecoliteracy in a country school and the environmental languages

Claudionor Renato da Silva

1 Introdução

Ecoletramento ou letramento ecológico é uma tradução em português de *ecoliteracy*. *Ecoliteracy* ou *ecological literacy* são usados por Orr (1992, 2006) e Capra (1996). No Brasil, *ecological literacy* tem sido denominado também de “alfabetização ecológica” (NUNES, 2005; STONE; BARLOW, 2006).

Silva (2011) utiliza o termo letramento, antes de “ecológico”, em lugar de alfabetização fundamentado em Ângela Kleimann e Magda Soares. Daí formatando a terminologia “ecoletramento”.

Ecoletramento ou letramento ecológico configura-se numa perspectiva de ensino e aprendizagem visando a formação do indivíduo para além do ler, escrever e interpretar; para além do contar, numerar e operacionalizar números. Avança para a aquisição dos conhecimentos científicos e tecnológicos, construídos pela humanidade no decorrer dos anos, e na possibilidade potencial de melhoria da qualidade de vida e novas descobertas, na solução para os problemas presentes, que, em sumam apontam para a sustentabilidade [...] (SILVA, 2011, p. 53).

Ainda buscando uma melhor definição de ecoletramento, David Orr, na obra *Ecological Literacy*, (Orr, 1992) afirma que

Letramento é a habilidade de ler. Numeramento é a habilidade para contar. Letramento Ecológico [...] é a habilidade para responder “O que então?” [...]. Por essa mesma razão “O que então?” é também uma questão apropriada para ser perguntada antes que desapareça a chuva e as florestas, antes que o crescente consumo econômico faça que se esqueça de si mesmo, e antes que

todos se tornem intolerantes com o planeta (ORR, 1992, p. 85 apud SILVA, 2011, p. 53¹).

Ecoletramento sugere uma perspectiva educacional que se volta à formação sustentável e à educação ambiental. Implica também no desenvolvimento da aquisição de conhecimentos básicos de ecologia, ecologia humana e sustentabilidade. Como afirma o pedagogo David Orr,

Para ser ecologicamente *alfabetizada*, uma pessoa precisa ter no mínimo *conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução de problemas...* Nesse amplo diálogo, nós resgataríamos para a disciplina da educação a importância que deram a ela todos os grandes filósofos, desde Platão, passando por Rousseau, até John Dewey e Alfred North Whitehead... E, no nosso tempo, a grande questão é como viver à luz da verdade ecológica de que somos uma parte inextricável da comunidade da vida, uma e indivisível (ORR, 2006, p. 11, grifos meus).

O ecoletramento, como afirma Orr (1992) e Capra (1996, 2006), envolvem processos de ensino e aprendizagem que se constroem no contato, na vivência, bem como nas interações discursivas educador/educando, a fim de se compreender e de se aproximar da realidade presente no mundo e nas ciências, e que envolvem, acima de tudo, a cultura escolar do ler e escrever; práticas que são requisitos para uma formação que visa à sustentabilidade.

Uma proposta de ecoletramento numa escola do campo, como o faz Silva (2011) sugere entender as dinâmicas que se estabelecem entre a integração do homem rural com a natureza, numa dimensão educacional formal. Pode abarcar também – e é imprescindível que aconteça - uma dimensão não formal, como propõe Silva e Ferrante (2009a), ao desenvolverem o conceito de patrimonialidade ambiental nos assentamentos rurais.

A relação entre patrimonialidade ambiental e educação pode ser entendida a partir do conceito elaborado por Silva e Ferrante (2009a) e algumas proposições de Whitaker e Bezzon (2006) sobre a relação entre cultura e ecossistema.

Patrimonialidade advém de estudos, desde o final dos anos 1960, no famoso e polêmico artigo “A tragédia dos comuns”, de Garret Hardin. A conceituação de patrimonialidade envolve a gestão do meio ambiente, em que há uma preocupação quanto ao

¹ Tradução de Silva (2011).

que deixar às futuras gerações, em termos de recursos para a sobrevivência no planeta. Assim, a conceituação de Silva e Ferrante (2009a) coloca a patrimonialidade ambiental numa

[...] perspectiva de análise centrada no modo de vida multidimensional em que o desafio de permanecer na terra perpassa a integração social e política do entorno. Nos assentamentos rurais as questões de patrimonialidade ambiental e gestão [...] podem estar vinculadas ao desenvolvimento de alternativas para os espaços dos assentamentos (SILVA; FERRANTE, 2009a, p. 69).

O conceito de patrimonialidade ambiental, assim, nos assentamentos rurais permitem existirem estreitas e necessárias articulações com a educação escolar, para a sustentabilidade, na medida em que os atores, em seu modo de vida, constroem alternativas de sobrevivência e de políticas para o desenvolvimento. Nestes espaços, o dos assentamentos rurais, há uma linha tênue que permite que o projeto de educação da escola esteja interligado, definitivamente, ao projeto de desenvolvimento do assentamento rural.

Para Whitaker e Bezzon (2006) cultura “[...] é tudo o que nos humaniza (p. 62)”. As autoras destacam que os movimentos sociais têm sido os guardiões da cultura do campo, aumentando assim o “[...] grau de humanização” (p. 63) nestes espaços, os assentamentos rurais.

E ecossistema? Todas as definições, segundo Whitaker e Bezzon (2006) caminham para um desfecho único ou um elemento resultante que se caracteriza em três palavras-chave: integração; complexidade; funcionalidade sistêmica. Estas palavras são originárias na Ecologia.

Está evidente, que nos espaços dos assentamentos rurais, a relação homem, cultura e natureza estão intrinsecamente articuladas e, como bem afirma Bezzon (2006), na Introdução do livro, “[...] o caminho para salvar a biodiversidade está, justamente, em preservar as culturas tradicionais (p. 11)”.

Isso implica dizer, a partir destes dois conceitos abordados, o da patrimonialidade e o da cultura e ecossistema, que a escola do campo, ao realizar e abordar uma proposta curricular na vertente do ecoletramento está não só consolidando uma perspectiva de sustentabilidade e formação cidadã para a educação ambiental, mas também, está organizando seu currículo e desenvolvendo metodologia específica, atendendo ao texto da lei, que anuncia que sua proposta pedagógica deve ser pautada “às reais necessidades e interesses dos alunos da zona

rural” (BRASIL, 1996, art. 28, inciso I). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013), atualizando todas as legislações anteriores, em seu Artigo 8º:

II – direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
III – avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva [...] (BRASIL, 2013, p. 283).

Ao propor “linguagem ambiental” (ou linguagens ambientais) servimo-nos dos aportes de Bakhtin, para entender o que, de que e por que, trata essa linguagem.

Para Bakhtin, a *linguagem* dá-se no entrelaçamento entre o sujeito (ou sujeitos) e o objeto, marcados pela cultura, pelo social e pela história. Dessa forma, uma linguagem ambiental, numa proposta de ecoletramento, deve, *a priori*, estar articulada ao espaço e lugar do assentamento, à história de vida desses homens, mulheres, jovens e crianças que carregam as marcas de uma luta pela terra e, ademais, marcados por uma cultura particular, única, a do campo, a da terra e a da natureza.

Há no conceito de enunciado/enunciação bakhtiniana uma aproximação ao que nos propomos neste trabalho: olhar para as imagens fotográficas que sinalizam um diálogo educador/educando(s) e, num contexto de ecoletramento, a produção ou a análise de um texto individual ou coletivo (BARROS, 1994; BRAIT e MELO, 2005).

Assim, essa “extensão espacial comum”, “unidade visível”, uma foto, uma imagem, em nossa proposta de ecoletramento, pode possibilitar/potencializar discursos educador/educando(s) numa dimensão de ensino e aprendizagem, em que, neste trabalho, se efetiva a partir de uma imagem (uma fotografia), no contexto dos assentamentos rurais.

Segundo Reigota (2002).

[...] analisar as *imagens gráficas* como fonte e processo de difusão e materialização das representações sociais traz implícito o componente pedagógico da necessidade de educar-se para ler, interpretar e desconstruir os discursos implícitos e/ou explícitos que estas tentam consolidar no espaço social (REIGOTTA, 2002, p.94, grifos meus).

Orr (1992) chama isto de recuperação da estética e da sensibilidade que formatam um re-olhar que recupera o “belo” na educação. Reigota (2002) reforça esta ideia para dizer que além da formação científica, educação ambiental se aporta também na individualidade e, portanto, nas experiências vividas e no senso comum, visão de mundo.

As imagens podem evocar impressões, questionamentos e posicionamentos. Reigota, apoiando-se na teoria das representações sociais, afirma que, as imagens despertam novas vivências e novas experiências que juntam à formação científica em educação ambiental.

A problemática desta produção teórica é indagar se imagens (fotografias) dos assentamentos rurais, produzidos no material disponível pelo INCRA (2010), podem promover educação ambiental, como proposta embasada numa abordagem em ecoletramento, segundo Silva (2011).

2 Metodologia

O presente trabalho teórico, objetiva propor, para processos de ensino-aprendizagem, imagens fotográficas dos assentamentos rurais para potencialização de linguagens ambientais nas escolas do campo (anos iniciais), numa perspectiva de ecoletramento.

Para isso, com a metodologia da pesquisa bibliográfica (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006) a partir de uma pergunta de pesquisa que busca em fotografias, serem organizadas práticas de ecoletramento no material de divulgação de 2010, da Superintendência Regional do INCRA², de São Paulo (SR-08): imagens fotográficas dos assentamentos rurais. Imagens estas que na perspectiva do ecoletramento, desencadeiam práticas pedagógicas em linguagens ambientais, ou linguagens que exprimem o rural.

3 Resultados e discussão

A partir das imagens fotográficas, elencaram-se temas de discursividade na temática ambiental, seja para a iniciação de exploração dos conhecimentos prévios dos educandos, seja na organização de conceitos científicos curriculares na interdisciplinaridade, podendo ou não tais discursos verbais gerarem textos individuais ou coletivos – processos de letramento, propriamente dito, como sugere SILVA (2011).

² Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

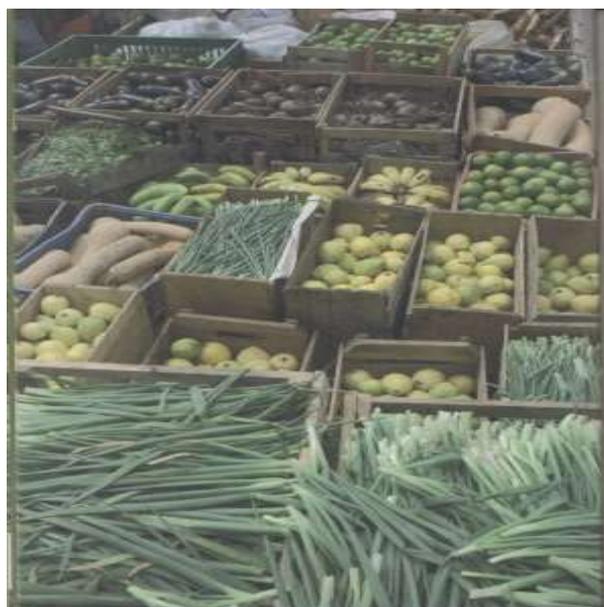
Defende-se aqui, que os educadores constroem os conhecimentos curriculares junto aos educandos, ao lado deles, possivelmente, até, em parceria com os pais. Isso é bem freireano e bem possível. Pode-se pensar além, ao apontar, que os educandos (as) do campo é que realmente possuem grande parte dos aportes discursivos para as linguagens ambientais, tanto iniciais, como em processo, no que se refere aos espaços de sala de aula. Para a constituição desses diálogos em e para a aprendizagem dos temas ambientais num contexto de ecoletramento se faz urgente a atenção às Diretrizes Curriculares para o campo e o esforço da unidade escolar em adequar os Projetos Pedagógicos a este ideal já consolidado na legislação educacional para o campo.

Vejamos os temas propostos para linguagens ambientais na perspectiva da abordagem do ecoletramento.

3.1 Tema 1: Diversidade agrícola, autoconsumo e renda nos assentamentos

A figura 1 é uma imagem para se explorar o tema da diversidade agrícola, autoconsumo, agroecologia (FILIPPI, 2005).

FIGURA 1: Diversidade agrícola.



Fonte: INCRA (2010, p.6)

Esta ação icônica, segundo a abordagem do ecoletramento (Silva, 2011) está embasada numa proposta de desenvolvimento sustentável nos assentamentos.

Filippi (2005) apresenta um histórico de experiências bem sucedidas, em alguns países, enfocando, de que maneira, projetos de desenvolvimento sustentável tiveram resultados satisfatórios.

3.2 Tema 2: Merenda escolar e ecoletramento

A figura 2 enuncia, como propõe Orr (1992; 2006) e Stone e Barlow (2006), bem como Whitaker e Bezzon (2006) as relações entre cultura, ecossistema e educação.

FIGURA 2: Da terra para a escola.



Fonte: INCRA (2010, p.15)

Oportunidades da produção do assentamento para merenda escolar tanto do campo como da cidade, podendo ser discutido, também, a horta na própria escola para o consumo na própria escola, conforme propõem Stone e Barlow (2006), ao abordar, por exemplo, a alimentação saudável (Horta Escolar), contra o *fast food* e em favor ao *slow food*, ou seja, uma comida saudável e “demorada” (no sentido de preparo, de comer devagar, de degustar “com calma”, visando uma vida de qualidade saudável).

Segundo Silva (2011) estas práticas envolvendo a alimentação escolar evidenciam

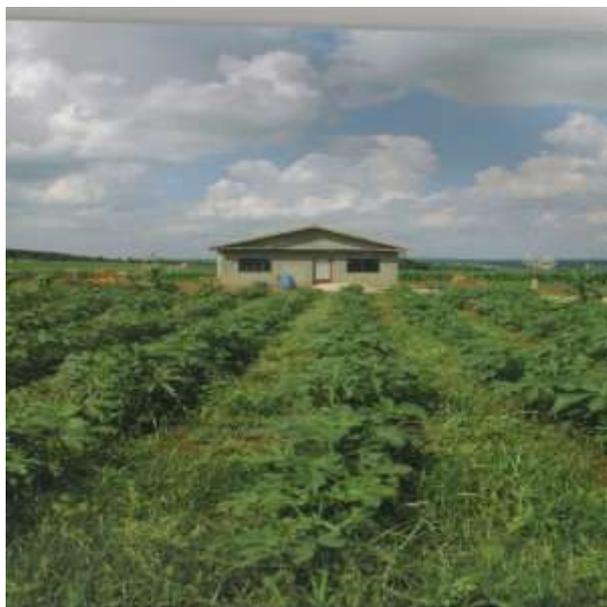
As experiências na hora e as aulas de culinária são integradas num mesmo currículo e nelas são ensinados os ciclos da natureza e, portanto, ensinados os princípios ecossistêmicos: sala de aula, área de plantação, cozinha e refeitório (p. 71).

Verifica-se a possibilidade das linguagens ambientais manterem os elos entre a educação ambiental e a alimentação escolar ou educação alimentar, atreladas aos espaços dos assentamentos rurais e a qualidade de vida.

3.3 Tema 3: A vida no assentamento: “o lugar”

Essa vivência lar/escola é a proposta do ensino focado na sustentabilidade em Orr (1992; 2006) - figura 3.

FIGURA 3: Assentamento 23 de Maio, Itapetininga-SP.



Fonte: MANSUR (2010, p.20)

Orr (2006) fala de uma pedagogia do “lugar” negligenciada e proibida na escola. Uma prerrogativa que, como atesta a legislação para a educação do campo (Brasil, 2013), deve estar ausente.

A importância do lugar na educação tem sido negligenciada por inúmeras razões. Uma é a facilidade com que deixamos escapar o imediato e o mundano. Essas coisas mais à mão costumam ser as mais difíceis de se ver. A segunda é que para os puristas, o próprio lugar é um conceito nebuloso. [...] O conceito de lugar é definido pela sua escala humana: uma casa, uma vizinhança, uma comunidade, quarenta acres, mil acres (ORR, 2006, p.117).

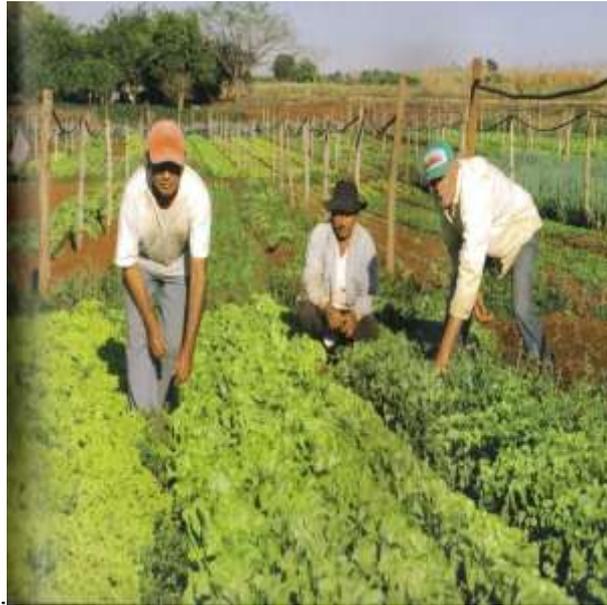
A pedagogia do lugar vem de John Dewey. Orr (2006), inspirado nele e em outros educadores norte-americanos nos traz um alerta sobre as consequências da falta desta pedagogia do lugar, ao afirmar que “[...] a falta de senso de lugar, o nosso “culto ao desarraigamento” é endêmico e seu preço é a destruição das pequenas comunidades e a consequente degeneração social e ecológica (ORR, 2006, p. 123)”.

A pedagogia do lugar exige fazer as perguntas “certas”; perguntas do “lugar” como o fazem Gobbi e Finco (2013) na obra “Infâncias do campo”: Como e o que veem e vivem nesse universo? Do que tratam em seu cotidiano? O que captam dele? O que está representado por eles em seus desenhos e suas fotografias? (p. 61). As autoras também desenvolveram atividades do “lugar” por meio de fotografias do assentamento e a relação com a educação escolar no interior da filosofia educacional do Movimento dos Sem Terra (MST).

3.4 Tema 4: O trabalho no campo

Retoma-se aqui as discussões da agroecologia; o mundo da escola do assentamento é o mundo do trabalho, é o mundo da conquista da terra. Ver a figura 4.

FIGURA 4: Preparando a terra para plantio



Fonte: MANSUR (2010, p.98)

Crianças acampadas e assentadas que geram e constroem o futuro da reforma agrária e da cidadania convivem, ao mesmo tempo, nos espaços da escola e nos espaços do trabalho no campo; são relações complementares (ORR, 1992; STONE; BARLOW, 2006; WHITAKER e BEZZON, 2006).

Cornell (2008) apresenta uma série de atividades de vivências entre a natureza numa proposta de educação e currículo na infância e adolescência. Mesmo tendo seu lançamento inicial no final dos anos 1970, continua atual, em razão de suas propostas práticas, que aproximam as crianças e adolescentes da realidade natural, em pensar, principalmente, ou, se preocupar, fundamentalmente, quanto ao futuro do planeta e seus recursos para as futuras gerações.

Falando sobre seu livro, Cornell (2008) afirma

[...] que por trás do divertir e deleitar-se com ela [a Natureza] está uma visão de mundo profundamente preocupada com o desenvolvimento das potencialidades humanas, fortemente interessada em estabelecer relação e proximidade com o mais humano e divino de cada um de nós. Perspectiva essa que tem estimulado a necessidade, crescente em todo o mundo, de entrar em contato com dimensões mais sutis da natureza humana (p. 12, acréscimos meus em [a Natureza]).

A partir destas considerações a Figura 5 expressa uma criança em atividade nos espaços do assentamento, como atividade decorrente do currículo da escola do campo.

FIGURA 5: Aprendizagem no contexto do trabalho e do contato com a terra.



Fonte: MANSUR (2010, p.44).

Para Silva (2011)

A aprendizagem na lavoura, entendendo e conhecendo os aspectos científico tecnológicos da produção agrícola, sem dúvida é um grande passo para o pensamento sistêmico no currículo escolar [...] Isto não implica “montar” uma horta ou uma fazenda na escola, mas levar os educandos para esses espaços implica repensarmos nossa produção agrícola pautada na sustentabilidade que, em resumo, significa devolver saúde ao solo, sem prejuízos econômicos para nenhuma das partes que produzem e manufaturam e, produzir alimentos saudáveis que em uma ação em cadeia acabe com a fome no mundo (p. 72).

Isto significa como nos indica o autor, que o projeto de educação na escola do campo, da educação em si, e como um todo, não pode estar desvinculada da realidade do campo, pois, se sabe, que a industrialização não substituiu a fonte do campo da terra. Os anos se passam, as tecnologias vão e vem, mas a agricultura é a fonte principal de nossa sobrevivência.

E é por isto, que o Tema 5 é fundamental para se pensar também uma escola do campo engajada no movimento social em defesa da natureza e da recuperação de áreas degradadas.

3.5 Tema 5: Re-pensar a natureza no viés da patrimonialidade ambiental, visando a recuperação de áreas degradadas

O conceito de patrimonialidade ambiental que tem articulação aos temas da recuperação ambiental, regulação de acessos e usos, foram desenvolvidos por SILVA; FERRANTE (2009 b).

Vejamos a Figura 6.

FIGURA 6: Assentamento Milton Santos, Americana – SP



Fonte: MANSUR (2010, p.97)

Silva (2011) apresenta esta temática nos itens “ativismo e movimento social ambiental” e “ética e justiça ambiental”. A escola e os educandos (as) do campo envolvido nas mudanças sociais do entorno, por meio da conscientização ecológica ou o engajamento planetário para a sustentabilidade.

4 Conclusão

O ecoletramento pode servir à educação para a formação sustentável, nas escolas dos assentamentos rurais.

Tratando-se das contribuições desta reflexão, imagino que, em relação ao ecoletramento, consolida-se neste trabalho uma proposta possível em educação e em educação ambiental, que integra o campo, o cotidiano dos educandos assentados à aprendizagem dos conteúdos científicos curriculares, pautados no entendimento das relações da linguagem visuoverbo- textual bakhtiniano. Pois, segundo Orr (1992), a área rural promove ou facilita esse contato “real” do educando com a natureza, condição imprescindível para uma educação sustentável. Essa consideração está ligada também às contribuições voltadas à escola do campo, em sua proposta curricular de formação ecologicamente sustentável (Brasil, 2007) reforçada na atuais diretrizes gerais no documento Brasil (2013).

Trata-se de “testagens” possíveis em sala de aula e em espaços não formais nos assentamentos, como as áreas de reserva, matas ciliares, lotes de produção diversificados como plantações medicinais ou cuidados pecuários, espaços de pesca, etc. O objetivo é que estas testagens tornem “reais” as proposições aqui levantadas e defendidas, aportadas num referencial teórico ainda pouco explorado – referencial do ecoletramento (SILVA, 2011) e da linguagem bakhtiniana na educação – promovendo diálogos e interações entre educação, cultura e meio ambiente.

Há uma contribuição deste trabalho no que diz respeito aos desafios educacionais da atualidade na relação ser humano/meio ambiente. De forma que nunca foi tão urgente e necessária, como agora, uma proposta educacional integralizadora voltada à formação ecológica do homem do século XXI que, segundo Reigota (2002), exige de nós, educadores, uma prática pedagógica inovadora e contemporânea, que acompanhe os anseios e as visões de mundo deste “homem do século XXI”, seja ele do campo, seja da cidade.

A proposta do ecoletramento e a formação voltada à sustentabilidade emergem como desafios não só à educação do campo, que é o foco e a preocupação do presente trabalho, mas também a toda a educação, em todos os níveis de ensino, da educação infantil aos cursos de pós-graduação, conforme defende Orr (1992).

São as concepções de mundo e de vida - e, portanto, cultura e educação – que estabelecem os modos ou as “representações” dos seres humanos em sua integração à natureza.

Conclui-se que, para além das testagens e dos ajustes reais para esses processos de ensino e aprendizagem escolares na temática do ecoletramento, o grande e atual desafio da educação sustentável é o de promover e reestabelecer a interação ecossistêmica duradoura, homem/natureza, preservando o pouco que ainda nos resta de recursos naturais, preocupando-nos, acima de tudo, com a vida das futuras gerações.

5 Referências

- BARROS, D. L. P. 1994. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin. (Ensaio de Cultura, 7). São Paulo: Edusp.
- BEZZON, L.C. Introdução. 2006. In: WHITAKER, D.C; BEZZON, L.C. A cultura e o ecossistema: reflexões a partir de um diálogo. Campinas: Alínea, p. 8-11.
- BRAIT, B.; MELO, 2005. R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- BRASIL. 2007. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília-DF: MEC/SECAD.
- BRASIL. 2013. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 265-297.
- CAPRA, F. 1996. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.
- CORNELL, J. 2008. Vivências com a natureza. Guia de atividades para pais e educadores. 3.^a ed. São Paulo: Aquariana.
- FILIPPI, E. E. 2005. Reforma agrária: experiências internacionais de reordenamento agrário e a evolução da questão da terra no Brasil. Porto Alegre: UFRGS Editora.

- INCRA. 2010. Instituto Nacional De Colonização E Reforma Agrária. Retratos do campo. A reforma agrária que produz e alimenta. Superintendência Regional do INCRA em São Paulo (SR08). São Paulo/Brasília: INCRA/SR.
- MANSUR, D. 2010. Orgulho de ser assentado: reforma agrária em movimento! Volume 8. São Paulo/Brasília: INCRA/SR.
- NUNES, E. R. M. 2005. Alfabetização Ecológica: um caminho para a sustentabilidade. Porto Alegre.
- ORR, D. 1992. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World, S.U.N.Y. Press, 1992.
- ORR, D. 2006. Lugar e Pedagogia. In: STONE, M.; BARLOW, Z. (Orgs.). Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, p. 114-124.
- SAMPIERI, R.H; COLLADO, C.H; LUCIO, P.B. 2006. Metodologia de Pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Mcgraw-Hill.
- SILVA, C. R. 2011. Formação ambiental na escola do campo: uma análise documental sob o olhar do ecoletramento. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 130p.
- SILVA, C. R. FERRANTE, V. L. S. B. 2009 a. Indicadores de gestão e educação: subsídios à patrimonialidade ambiental em assentamentos. Araraquara-SP: Retratos de Assentamentos, Araraquara, nº. 12, p. 331-348.
- SILVA, C.R. FERRANTE, V.L.S.B. 2009 b. Patrimonialidade ambiental e pertencimento em assentamentos rurais. Reflexões e indicadores de pesquisa. Cadernos CERU, São Paulo, série 2, v. 20, n. 2, dezembro.
- GOBBI, M. FINCO, D. 2013. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, I.O e; SILVA, A.P.S da; MARTINS, A.A (orgs.). Infâncias do campo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-76.
- STONE, M.; BARLOW, Z. (Orgs.). 2006. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix.
- REIGOTA, M. 2002. A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. 2. ed. São Paulo: Cortez.

WHITAKER, D.C. BEZZON, L.C. A cultura e o ecossistema: reflexões a partir de um diálogo. Campinas: Alínea, 2006.

RESUMO

O presente estudo é uma proposta de ensino-aprendizagem em educação ambiental para escolas de assentamentos rurais. A prática pedagógica aqui voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, parte de dois aportes teóricos: ecoletramento e linguagem. O método é o da pesquisa bibliográfica, explorando imagens fotográficas de assentamentos rurais como potenciais à discussão da sustentabilidade nesses espaços; discussão esta, sempre ligada à luta pela terra e pela reforma agrária. Os resultados indicam a potencialidade de tais atividades coadunadas às discussões do currículo destas escolas, bem como às propostas da literatura em ecoletramento. Conclui-se que o estudo aponta para uma prática interdisciplinar em educação ambiental no currículo das escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Ecoletramento. Escola do Campo. Linguagens Ambientais.

ABSTRACT

This study is a proposed for teaching and learning in environmental education for schools in rural settlements. The pedagogical practice, here for the first years of elementary school part of two theoretical frameworks: ecoliteracy and language .The method is that of literature, exploring images of rural settlements as potential for discussion of sustainability in these spaces. The results indicate the potential of such activities coadunated the discussions of the curriculum of these schools, as well as the proposals in the literature ecoliteracy. It is concluded that the study points to an interdisciplinary practice in environmental education in the curriculum of rural schools.

KEYWORDS: Ecoliteracy. Country school. Environmental Languages.