

Interações discursivas em uma prática de educação ambiental: a (des)autorização para participação nos debates públicos

Lisiane Abruzzi de Fraga¹

Dalva Maria Bianchini Bonotto²

RESUMO

Considerando a importância de processos educativos que abordem a questão agrária e os problemas socioambientais, faz-se necessário identificar limites e possibilidades envolvendo tais processos. A partir dessa problemática, buscamos analisar, nos discursos de estudantes, as percepções deles a respeito da atuação diante de questões socioambientais, considerando diferentes papéis sociais. Realizamos atividades envolvendo teatro-ação junto a estudantes da educação básica, em que eram problematizadas situações que abarcam algumas dessas questões. Os discursos que ocorriam foram registrados e analisados tendo como referenciais Fairclough e o círculo de Bakhtin. Encontramos, nos enunciados destacados para este artigo, aspectos da colonização de discursos demarcando relações de poder que limitam a participação em debates públicos envolvendo temas socioambientais. Os resultados apontam para a necessidade de *decolonização* de discursos e do diálogo de saberes (a argumentação) nos debates públicos em detrimento da hierarquização de conhecimentos e modos de ser no mundo, característica dos processos de colonização.

Palavras-Chave: educação ambiental; discursos; pensamento *decolonial*.

¹ Doutora em Educação pela Unesp/RC. Mestrado em Educação pela Unesp/RC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4165-4206>. E-mail: labruzzidefraga@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCar. Pós-Doutora junto à Facultad de Pedagogía da Universidad de Barcelona. Livre docente em Educação Ambiental pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Rio Claro). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6238-7157>. E-mail: dalva.mb.bonotto@unesp.br.

Discursive interactions in an environmental education practice: the (dis)authorization to participate in public debates

ABSTRACT

Considering the significance of educational processes addressing agrarian issues and socio-environmental problems, it is essential to identify the limitations and possibilities associated with such processes. With this in mind, our study aims to analyze students' discourses and their perceptions regarding their involvement in socio-environmental issues, considering diverse social roles. We conducted theater-action activities with students in basic education, where situations encompassing some of these issues were problematized. The emergent discourses were recorded and analyzed using the frameworks of Fairclough and Bakhtin's circle. Within the highlighted statements in this article, we have discovered instances of discursive colonization that delineate power relations, thereby restricting participation in public debates concerning socio-environmental topics. The findings indicate the necessity for the *decolonization* of discourses and the dialogue of knowledge (argumentation) in public debates, moving away from hierarchizing knowledge and ways of being in the world, which are characteristic of colonization processes.

Keywords: environmental education; discourses; *decolonial* thinking.

Interacciones discursivas en una práctica de educación ambiental: la (des)autorización para participar en debates públicos

RESUMEN

Considerando la importancia de los procesos educativos que abordan la cuestión agraria y los problemas socioambientales, es necesario identificar los límites y las posibilidades involucrados en dichos procesos. A partir de esta problemática, buscamos analizar las percepciones de los estudiantes sobre la actuación frente a las cuestiones socioambientales, considerando diferentes roles sociales.

Realizamos actividades que incluyeron el teatro-acción con estudiantes de educación básica, donde se problematizaron situaciones relacionadas con estas cuestiones. Se registraron y analizaron los discursos que surgieron, utilizando como referencia a Fairclough y al círculo de Bakhtin. En los enunciados destacados para este artículo, se encontraron aspectos de la colonización de discursos que reflejan relaciones de poder que limitan la participación en los debates públicos sobre temas socioambientales. Los resultados apuntan a la necesidad de *descolonizar* los discursos y promover el diálogo de saberes (la argumentación) en los debates públicos, en lugar de jerarquizar conocimientos y formas de estar en el mundo propias de los procesos de colonización.

Palabras clave: educación ambiental; discursos; pensamiento *decolonial*.

INTRODUÇÃO

Consideramos a importância de processos educativos que abordem a questão agrária³ e os problemas socioambientais, tendo em vista a intensificação dos conflitos dessa natureza no Brasil. Acreditamos ser responsabilidade dos(as) educadores(as) democratizar conhecimentos, incluindo a compreensão dos aspectos que envolvem os conflitos socioambientais e a existência de outros modos de produção (de alimentos e de culturas) em nossas sociedades, favorecendo a participação dos(as) estudantes em debates públicos. Refletir acerca de nossos modos de produção, como afetam o ambiente e, principalmente, as pessoas que compartilham conosco a vida neste planeta pode potencializar a criação de realidades mais próximas das sociedades socioambientalmente justas que desejamos.

³ Segundo Stedile (2011), o conceito “questão agrária” pode ser compreendido de diferentes formas, de acordo com a ênfase atribuída a diferentes aspectos relacionados à realidade agrária. Neste artigo, utilizamos, prioritariamente, de acordo com as descrições do autor, o uso da expressão no campo da geografia, em que são pensadas “as formas como as sociedades [...] vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra” (STEDILE, 2011, p. 15, grifo do autor).

Ferry (2013) sugeriu que a ecologia⁴ pode ser o primeiro movimento político a concorrer com a dominação secular do liberalismo e do socialismo, na medida em que rompe com a simplificação feita nesses movimentos, nos quais se têm desconsiderado, historicamente, as revoluções da vida privada, como se a expressão “sociedade civil” servisse apenas para limitar a dimensão política nas realidades que designa. Reconhecemos que, em uma sociedade de classes, onde se perpetuam desigualdades sociais, as consequências dos problemas socioambientais são experimentadas de forma desigual. Admitimos também que a ampliação de conhecimentos pode nos ajudar a construir o bem-estar coletivo ou os caminhos para isso em diferentes sociedades. Porém, os conhecimentos jamais nos libertarão completamente da dependência que temos da natureza e de outros seres humanos, condição imposta pela vida. Reconhecer ou negar essa realidade produz diferentes cosmovisões. Compreendê-las nos coloca diante de questões a respeito dos valores nos quais estão enraizados os processos de construção de conhecimentos. Assim, como expressou Santos (2002), a ignorância a respeito de outras formas de viver, saber ou ser, as quais escapam da lógica moderna, explicita a indolência ou a preguiça dos(as) pensadores(as) da ciência moderna para efetivamente pensar. Opor-se à lógica produtivista, que tem exercido opressão sobre a natureza e sobre a própria vida humana, exige fazer crítica ao sistema econômico, mas ir além disso.

Não é possível haver dicotomia subjetividade-historicidade. Na realidade concreta, não há separação entre indivíduo e sociedade. Como afirmou Volóchinov (2017), a “individualidade criativa” vai sendo constituída no discurso interior após passar por uma espécie de testes com a expressão, palavras/ações amoldadas e polidas por reações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social. A constituição de nossa

⁴ O termo “ecologia”, na biologia, refere-se à ciência que estuda as relações entre os seres vivos e deles com o meio em que vivem. Porém, o autor utiliza o mesmo termo para se referir ao movimento ecológico. Optamos por manter o sentido atribuído pelo autor, não apenas por se tratar de referência ao trabalho dele, mas porque assumimos, nesta pesquisa, a importância da intersecção entre movimentos sociais e conhecimentos científicos, ou entre conhecimentos experienciais e acadêmicos, ou entre prática e teoria, parecendo acontecer nessa apropriação que Ferry faz do termo ecologia.

relação com componentes subjetivos acontece na construção intradiscursiva em contatos estabelecidos com discursos disponíveis em nossos cotidianos. O auditório social é composto por mais do que uma aprovação ou uma reprovação à palavra; inclui relações de poder, aspectos afetivos, sentimento de pertencimento, imagem que se tem dos espaços onde circulam determinadas expressões ideológicas.

As comunidades escolares estão em relação próxima com a constituição de auditórios sociais, pois, a experiência de comunicação nas práticas sociais produz, por exemplo, indiferença ou desejo em relação aos conhecimentos. Assim, as escolas são espaços para construir o que apontou Leff (2016, p. 13-14): “[...] uma guinada da vontade de dominar a natureza e os(as) demais para a vontade de poder querer a vida”. Composto com os pensamentos de Leff (2016), e incomodadas tanto com as visões subjetivistas quanto com as deterministas em relação às possibilidades de ações humanas, objetivamos contribuir para a compreensão de processos educativos no campo da educação ambiental que não oponham bem-estar individual e coletivo, nem separem a preocupação com a forma da valorização dos conteúdos em sala de aula, nem dicotomizem sensibilidade e criticidade.

Para isso, analisamos as interações discursivas durante práticas educativas com temáticas socioambientais relacionadas à questão agrária, experienciadas por nós junto a estudantes da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental II e início do Ensino Médio) em três escolas públicas do interior do Estado de São Paulo (uma rural, uma de assentamento e uma urbana). Objetivamos compreender, junto aos(às) estudantes, as possibilidades e os limites de ação das pessoas em diferentes papéis sociais visando ao “bem

viver”⁵ coletivo (na perspectiva do pensamento *decolonial*⁶). Nessa perspectiva, para pensar o bem viver coletivo, não se considera apenas a superação da sociedade de classes, mas a superação do conceito de “raça” como elemento configurador das sociedades, além do desmonte de estruturas patriarcais (ACOSTA, 2016).

Para Quijano (2013), a hegemonia da narrativa da modernidade foi tão poderosa como mecanismo de dominação da subjetividade coletiva que, apesar das divergências entre a burguesia liberal e os burocratas despóticos oriundos de parte do campo socialista, ambos agiram no decorrer da história de forma repressiva aos movimentos sociais que buscavam direcionar o debate para a ética social com relação ao trabalho, às questões de gênero, à subjetividade ou às relações de poder.

⁵ “A expressão ‘bem viver’ se origina na América do Sul e pressupõe críticas e alternativas às ideias convencionais sobre desenvolvimento. Ela reúne um conjunto diversificado de questões e alternativas sobre as bases conceituais e práticas do desenvolvimento, que vão das mais superficiais às mais profundas. Os(As) precursores(as) dos direitos do bem viver podem ser encontrados(as) em diversos conceitos de alguns grupos indígenas andinos. As primeiras referências com significados semelhantes ao presente apareceram na década de 1990, principalmente no Peru, e se tornaram muito mais importantes na Bolívia e no Equador, nos anos seguintes” (GUDYNAS, 2016, p. 260). 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 que não necessariamente questionam 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 diálogos com vertentes ocidentais críticas, correspondendo mais de perto ao conceito de decrescimento). Buscamos uma aproximação do uso substantivo, reconhecendo não podermos assumi-lo completamente por considerar que decolonizar nosso repertório de sentidos é um processo contínuo.

⁶ De acordo com Quintero, Figueira e Erizalde (2019, p. 5), “Os estudos decoloniais compartilham um conjunto de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade.” Dentre os aspectos relacionados como procedimentos conceituais entre os estudos decoloniais, destacamos dois que estão diretamente relacionados com o que abordaremos em nossas análises: a compreensão da assimetria de poder entre a Europa e seus outros por meio da subalternização de suas práticas e subjetividades; e a compreensão dos processos de subalternização da maioria da população mundial não apenas pelos processos de controle do trabalho, mas também pelo controle da intersubjetividade.

CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando que os processos educativos com a temática ambiental contêm suas especificidades, aproximamo-nos da proposta de Carvalho (1999), incluindo a complementação de Degasperi (2020). Carvalho (1999) propôs como dimensões a serem consideradas em práticas educativas de educação ambiental: dos 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). Para Degasperi (2020), a experiência é a concretização do movimento entre as dimensões propostas por Carvalho (1999), que ocorre nos processos educativos vividos, por meio das afetações das pessoas envolvidas.

As principais atividades das oficinas trabalhadas com os(as) estudantes participantes foram baseadas nas propostas de teatro-ação do livro do dramaturgo brasileiro Augusto Boal intitulado *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (BOAL, 2011), as quais foram adaptadas para abordar problemas socioambientais ligados à questão agrária.

Os(As) estudantes estiveram presentes em pequenos grupos, a partir do interesse e de suas possibilidades para participar das oficinas e da pesquisa no contraturno do período regular de aulas, em encontros semanais – que variaram entre três e quatro horas (de acordo com as possibilidades das escolas). Os(As) estudantes participantes da pesquisa estavam cursando os anos finais do Ensino Fundamental II ou os anos iniciais do Ensino Médio. Considerando os(as) estudantes que participaram com maior frequência das atividades, na escola do assentamento, foram 11 estudantes (8 meninos e 3 meninas). Na outra escola, localizada no meio rural, foram também 11 estudantes (6 meninos e 5 meninas). Na escola urbana, iniciaram 11 estudantes (7 meninos e 4 meninas), mas permaneceram apenas 7 estudantes (6 meninos e 1 menina). O número de estudantes por encontro variou entre 3 e o número máximo de participantes.

Devido à questão agrária ser a temática a partir da qual elaboramos as atividades envolvendo problemas socioambientais, consideramos a relevância de analisar os discursos de jovens em diferentes contextos. De um lado, jovens próximos apenas do consumo de alimentos (escola urbana); de outro, jovens mais próximos da produção de alimentos, filhos de pequenos produtores ou trabalhadores rurais em terras das quais não eram proprietários (escolas rurais). Pareceu-nos também interessante considerar os que vivenciavam a experiência dos assentamentos (escola de assentamento) ou não (escola rural), compreendendo essas vivências como constituintes de diferentes contextos sociais.

Enfatizamos que a proposta de Boal (2011) intenciona que o(a) espectador(a) abandone a catarse e a conscientização abstrata para experimentar a ação, ensaiar soluções para os problemas e criar modificações. Trata-se de uma prática educativa emancipadora na visão de Freire (2017), que defendeu que os(as) educadores(as) não podem se limitar a uma oposição aos discursos dos(as) opressores(as), fazendo dos(as) oprimidos(as) veículos de uns(umas) ou de outros(as), mas precisam se implicar com uma prática de percepção de si, do mundo em que – e com que – estão, para criar possibilidades de ação/lutas.

Optamos por construir compreensões das experiências educacionais partindo de uma análise discursiva, pois acreditamos, assim como Fairclough (2001), que, pensar discursos em pesquisas de investigação de práticas sociais é refletir acerca dos processos de mudanças discursivas mais amplos possíveis a partir de nossas ações. Iniciamos comprometidas com as transcrições que, segundo o autor, são teoria, pois constituem parte da interpretação da fala. No segundo momento, selecionamos trechos considerando os seguintes aspectos: a) enunciações que dialogavam com nossa questão a respeito das possibilidades de ação dos diferentes atores sociais e, variando seus sentidos por meio de movimentos em diferentes conteúdos e formas nas encenações, compõem “temas” (VOLÓCHINOV, 2017); b) “pontos críticos” ou “momentos de crise” (FAIRCLOUGH, 2001).

Para Volóchinov (2017), o “tema” é um complexo sistema de signos, adequado ao contexto concreto, produzido na reação da

consciência em constituição, sendo acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva. Compreender um enunciado é se orientar em relação a ele (VOLÓCHINOV, 2017). De acordo com Boenavides (2015, p. 216), “[...] o tema de cada ato de fala é a porção de sentido existente no limiar entre o conteúdo (atualizado a cada ocorrência) e a maneira como [...] se dá a conhecer”, constituindo-se na síntese do processo dialético entre forma e conteúdo.

Segundo Grillo (2005), o sentido de um enunciado é composto pela significação, pelo tema e pelo acento apreciativo. A significação é composta por elementos estáveis do sistema da língua, o tema caracterizado pela concretude do enunciado (contexto singular e sócio-histórico) e o acento apreciativo apontam a orientação valorativa, geralmente expressa pela entonação expressiva (GRILLO, 2005). Se o tema é o que coloca em variação o sentido do enunciado, desestabilizando a significação em contextos e gêneros singulares, é possível pensar que os “pontos críticos”, na metodologia de análise de Fairclough (2001), podem ser momentos que apontam para expressões da função temática do discurso.

Segundo Fairclough (2001), “pontos críticos” acontecem quando percebemos algum problema na comunicação, podendo aparecer na forma de solicitações ou ofertas de repetição, hesitações, correção de um(a) participante por outro(a), silêncios prolongados, mudanças bruscas de estilos, entre outras. Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir [...] construindo o mundo em significado”. Os “pontos críticos”, para Fairclough (2001), e o “tema”, para Volóchinov (2017), marcam momentos nos quais a ação/transformação é perceptível na linguagem, por meio dos conflitos ou das variações de sentido nas enunciações, respectivamente.

Para concluir nossas compreensões ou sentidos construídos em resposta aos trechos escolhidos, consideramos algumas orientações de análise discursiva propostas por Fairclough (2001): a) análise da prática social por meio da intertextualidade e da interdiscursividade; b) análise dos textos/falas observando aspectos como controle interacional, polidez, ironia, *ethos*; c) análise das relações das práticas sociais com as ideologias e a hegemonia. Aliada a essas orientações, analisamos, ainda, aspectos da dialogicidade dos

discursos, na perspectiva do círculo de Bakhtin. Na análise dialógica, a palavra é compreendida sempre orientada a um(a) interlocutor(a) (localizado no contexto imediato ou o representante médio de um 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.

Esses discursos não são fechados em identidades ideológicas, apresentando-se heterogêneos, traço de sua historicidade e da presença de diferentes ideologias do cotidiano⁷. Neste caso, as ideologias do cotidiano estão atreladas às experiências no campo e na cidade – as quais estabelecem relações com a ideologia hegemônica sem coincidir com ela. Os traços das ideologias do cotidiano aparecem na passagem dos discursos escolares, por exemplo, para o que Bakhtin e Fairclough denominam discursos “do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 182; BAKHTIN, 2010b, p. 43), ou que, para Volóchinov, seria “gênero cotidiano” (2017, p. 222). Compreender as inter-relações entre discurso transmitido (alheio) e discurso transmissor (autoral), ou a construção de hegemonia, contribui para o agir consciente.

Apresentamos, a seguir, as discussões em torno de um dos enunciados que compuseram nossas análises, a partir das quais debatemos aspectos da colonização de nossos discursos que apontam para a predominância social de discursos de autoridade sem compromisso com a construção de conhecimentos ou com a argumentação.

ENUNCIADO: HÁ REQUISITOS PARA SERMOS OUVIDOS(AS)

O recorte das análises apresentado versa a respeito da encenação da reconstrução de um debate televisivo em torno da temática do uso ou não de agrotóxicos. Antes de analisarmos as falas, consideramos importante descrever a forma com que os(as) estudantes construíram o cenário. Nas três escolas, procuraram uma mesa onde posicionaram aquele(a) que seria o(a) jornalista. Essa

⁷ Compreendemos por ideologia do cotidiano aquela que se desenvolve nas interações de proximidade social (RODRIGUES; RANGEL, 2015, p. 1.131).

representação chamou a atenção, especialmente porque o debate ao qual assistiram antes de iniciarem a recriação colocava jornalista e entrevistados(as) em um cenário semelhante a uma sala de estar, sem mesa.

Segundo Pinheiro (2013), a importância do ambiente ou do cenário para construir o estilo do programa jornalístico está de acordo com a afirmação de Fairclough, de que a variação estilística está em estreita relação com as interações entre os(as) participantes. Essa organização do cenário e a disposição dos corpos das pessoas propostas pelos(as) estudantes lembram a conformação de estúdios de telejornais, centrados no(a) apresentador(a). Para Lage (2001), uma pessoa colocada diante das gavetas de uma mesa de escritório é um indício de uma posição de mando. Observamos que, na sequência, alguns(algumas) estudantes disputaram o papel de jornalista, demonstrando percebê-lo como alguém que controlava as discussões sem ter responsabilidade com as argumentações, tendo o risco de exposição reduzido. Esse controle interacional foi reafirmado em vários momentos nos debates que aconteciam em torno das perguntas do(a) jornalista.

Compreendendo o cenário e suas implicações nas relações estabelecidas entre os(as) personagens, passamos a analisar as falas a partir de um primeiro momento de crise ocorrido na apresentação dos(as) entrevistados(as). Na escola do assentamento, Eduardo⁸ (jornalista) iniciou com a seguinte fala: “Olá, telespectadores da meia-noite. Estamos aqui com dois sujeitos que eu achei na praça pra contar um pouco sobre...”. Interrompemos a encenação com uma pergunta: “Dois sujeitos que você achou na praça?”. Cícero reelabora o enunciado do colega: “Dois senhores que eu encontrei por acaso...”, buscando nossa aprovação com o olhar. Não obtendo essa aprovação e percebendo que esperamos que identifiquem os(as) entrevistados(as), Cícero enuncia com ironia: “Dois senhores importantes federais milionários que não é o meu caso”.

A interação entre nós e os(as) estudantes no momento descrito, observando o “controle interacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p.

⁸ Todos os nomes dos(as) participantes são fictícios, respeitando as normas do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) do IB/Unesp/Rio Claro, para o qual a pesquisa foi encaminhada, recebendo aprovação.

192), aconteceu de forma pouco dialógica. Diante da apresentação inicial de Eduardo, incomodadas com a não caracterização dos(as) entrevistados(as), nossa pergunta assumiu um tom de avaliação/correção do que foi dito. Considerando a “ênfase valorativa” perceptível na “entonação expressiva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233) que apontou em nossas palavras a avaliação que fizemos a respeito do que foi falado, a pergunta “Dois sujeitos que você encontrou na rua?” poderia ser substituída por “Vocês não estão levando a sério a atividade”, sem alterar o sentido. Esse movimento de controle foi produzido a partir de uma ansiedade em monitorar os tópicos na encenação. Nosso propósito era abordar temáticas socioambientais específicas e pensar acerca das experiências com os papéis sociais geralmente colocados em evidência nesses debates. Temendo um desvio do objetivo, tomamos o turno do diálogo para a retomada do tópico. Para Fairclough (2001), essa é uma forma de policiar agendas, comum em sala de aula, expressando as relações de poder e a naturalização de situações de teste constante para os(as) estudantes nas rotinas escolares.

Quando Cícero reelaborou o enunciado do colega, substituindo “sujeitos” pelo pronome de tratamento “senhores”, colocando a locução “por acaso” no lugar do adjunto adverbial “na praça”, e trocando o verbo “achei” por “encontrei”, fez uma tentativa de passar de um estilo informal ou “conversacional do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 166) para um estilo formal, expressando ter interpretado nossa pergunta como uma crítica à inadequação da linguagem de Eduardo ao gênero jornalístico. Percebendo que, ainda assim, não recebeu aprovação, Cícero fez uma reelaboração irônica. Para Fairclough (2001), a ironia é uma forma de expressar uma atitude negativa a respeito de um enunciado. Esse recurso que compõe a “intertextualidade manifesta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152) foi utilizado por Cícero para satirizar nossa solicitação.

A fala de Cícero indicou que havia compreendido nossa expectativa de que as pessoas entrevistadas preenchessem requisitos, ainda que tenha considerado como quesito a posição econômica, enquanto para nós seriam os conhecimentos a respeito da temática. Em sua conclusão “que não sou eu”, “que” aparece como uma partícula de realce, enfatizando se identificar com quem não

preenche os requisitos ou não é considerado(a) importante o suficiente para participar do debate público. Os(As) entrevistados(as), “dois sujeitos que eu achei na praça” ou “dois senhores que eu encontrei por acaso”, subvertiam a lógica das relações de poder que impõem barreiras à participação democrática em debates de interesse público, como é o caso da temática do uso ou não de agrotóxicos na produção agrícola.

Os(As) estudantes queriam se identificar com pessoas comuns que pensassem de forma divergente a respeito do uso ou não de agrotóxicos. Alguém poderia argumentar que, se aceitássemos esse discurso, poderíamos estar desconsiderando a importância dos conhecimentos, tanto científicos quanto experienciais, para argumentação e, conseqüentemente, efetiva participação no debate. Mas o que nos faz considerar que o debate será esvaziado antes que as palavras a respeito do tema sejam enunciadas? Essa inquietação surge quando também vivemos um momento de crise semelhante no diálogo, nessa mesma encenação, na outra escola rural.

Na escola rural, alguns(algumas) estudantes mostraram certa resistência para assistir ao debate ou ler a respeito do assunto antes de construir a própria encenação. Assim, conversamos com eles(as) sobre a importância de conhecer a respeito do assunto para construir a encenação e afirmamos: “Você precisa ter argumentos”. A expressão “precisa ter” indica, mais uma vez, a necessidade de requisitos para participar do debate. Porém, o complemento verbal “argumentos” não determina a identidade social ou profissional do sujeito “você”, nem sugere um modo de ser para que sua palavra seja considerada. Relembramos que eles(as) contaram ter participado de um debate em aulas de ciências e completamos: “Você deve ter estudado em ciências para poder fazer”. Embora “deve”, na linguagem escrita, seja compreendido como uma modalidade objetiva que, segundo Fairclough (2001), tem uma base subjetiva implícita, quando “o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (FAIRLCLOUGH, 2001, p. 200), na linguagem oral, torna-se menos assertivo. Mesmo assim, funcionando com o sentido de “pode”, foi como se

disséssemos “é provável/pode ser que você tenha estudado na aula para o professor propor aquele debate”.

Estêvão concordou com nossa opinião, afirmando que o conhecimento é necessário. Joaquim expressou com gesto não concordar que “ter estudado” seja necessário para falar a respeito de um assunto. Repetimos a pergunta com tom avaliativo em relação à discordância de Joaquim: “Sem ter conhecimento nenhum sobre o assunto?”, à qual nós mesmas respondemos “Claro que não!”. Seguimos fechando o tópico, reforçando a importância de conhecerem um pouco o assunto antes de iniciarem a encenação. Neste trecho, observamos uma “estrutura de troca” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 193) do tipo pergunta-resposta-avaliação, em que iniciamos a questão, ouvimos as respostas e validamos ou não. Posteriormente, ao iniciarem a encenação, afirmamos, como na outra escola, que precisavam caracterizar os(as) entrevistados(as), indicando seu trabalho ou sua formação. Em resposta, Joaquim, que afirmara não precisar conhecer o assunto para debater, rapidamente disse: “Eu fiz doutorado em agricultura”. Ao contrário, Estêvão, que concordara conosco a respeito da importância do conhecimento para argumentar, respondeu: “Eu sou aquela pessoa que limpa o mercado, sabe?”. No discurso de Estêvão, além de uma subversão às relações de poder [como ocorreu com os(as) estudantes do assentamento], há uma resposta ao discurso hegemônico de autoridade do(a) especialista.

Se trouxermos para o debate a fala acadêmica popularizada: “conhecimento é poder”, é interessante evidenciar a ambiguidade presente nessa afirmação, trazida implicitamente nos momentos de crise nesses diálogos. Essa ambiguidade presente em nossos discursos quando tentamos defender a importância de conhecer para construir argumentos, ao mesmo em tempo que é negada a participação das “pessoas comuns” [não especialistas] no debate, foi tensionada pela forma com que Estêvão e Joaquim responderam à nossa solicitação de caracterização dos(as) entrevistados(as). Estêvão mobilizou, durante o debate, conhecimentos trabalhados nas atividades de aquecimento. Joaquim demonstrou pouca preocupação com conhecimentos no debate. Estêvão defendeu a importância de construir conhecimento a

respeito do assunto em debate e, em seu discurso, deixou implícito para nós que a pessoa que limpa o mercado pode ter construído conhecimentos [por experiências, leituras, estudos, talvez] para participar do debate público. Para Joaquim, conhecimento se constitui em poder por meio de titulações que funcionam para autorizar a participação nos debates e, provavelmente, nas decisões.

Na escola urbana, os(as) estudantes logo perceberam o mesmo que Joaquim no debate televisivo, antes que propuséssemos pensar a respeito. Em tom irônico, Vítor (jornalista) iniciou a encenação: “Olá, pessoal da emissora. Estamos aqui hoje com dois poetas da agricultura. [...] Ah, e a professora do instituto da USP também, é claro”. Ao utilizar a palavra “poetas” para se referir aos que fariam a crítica ao uso de agrotóxicos, reconhecemos que ele percebeu o estereótipo produzido nos discursos do programa televisivo, reduzindo aqueles(as) que criticam o uso de agrotóxicos a pessoas com uma visão romântica ou pouco realista, enquanto os defensores são apresentados como especialistas/pesquisadores. No debate a que assistiram, o entrevistado que defendia o uso de agrotóxicos foi apresentado como “professor doutor em ciências agrárias da USP”, enquanto a entrevistada que fez a crítica foi anunciada como “geógrafa da campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida”, enfatizando mais seu ativismo do que sua formação (embora também seja doutora na área de ciências humanas). Na enunciação irônica, em que demonstra perceber a manipulação na apresentação televisiva, Vítor substituiu o pesquisador da USP por uma pesquisadora, ao utilizar a palavra “professora”, sem perceber a exploração da questão de gênero que também foi feita na construção dos estereótipos do programa jornalístico.

A presença feminina entre os(as) entrevistados gerou uma situação de crise na escola do assentamento. Uma das meninas disse que gostaria de ser a entrevistada que criticaria o uso de agrotóxicos. Em algum momento, enquanto estavam caracterizando os(as) personagens, perguntamos: “Vocês são agricultores, vocês são...?”. A resposta de Carmela representou uma resistência, ainda que sutil. Carmela responde: “Não, eu apenas sou, é... eu faço parte da agricultura familiar”. A expressão utilizada por ela “apenas sou”, se

vista isoladamente, poderia ser interpretada como uma redução de valor ao seu papel no debate. Porém, no contexto de interação discursiva, seu enunciado “apenas sou” constitui uma resposta, uma resistência aos nossos requisitos, buscando se aproximar das pessoas comuns. Ao se colocar pertencente à agricultura familiar, podendo parecer, em um primeiro momento, que aceitou o papel proposto de agricultora, estava enfatizando em qual modo de produção e relações de trabalho se percebia como mulher. Carmela, provavelmente, não encontrou em sua experiência cotidiana um exemplo que lhe permitisse dizer “sou uma agricultora”, compondo com estudos, como o de Castro (2008), que apontam para o peso da autoridade paterna nas relações familiares no campo.

Após a escolha de Carmela, tomamos o turno para fechar a discussão, percebendo que Cícero queria ser um agricultor, e afirmamos: “Então você também é um agricultor”. A palavra denotativa “também” inclui o reconhecimento de Carmela como agricultora, ao que Cícero rapidamente respondeu “Não, ela é uma dona de casa que tá discutindo comigo”. Carmela discordou, e Cícero completou: “Você é uma dona de casa qualquer!”. A utilização do pronome indefinido “qualquer” para adjetivar “dona de casa” constitui uma tentativa de desqualificar a palavra da dona de casa e, conseqüentemente, o que seria dito por Carmela no debate. Cícero apresentou a palavra feminina como não portadora de conhecimentos significativos. A partir daí, enfatizamos a necessidade de respeitar a escolha de Carmela e também o fato de a dona de casa exercer um trabalho para a sociedade sem remuneração, criticando a forma machista com que Cícero se posicionou. Porém, ainda que tenhamos evidenciado a exploração do trabalho da dona de casa, observamos, nas análises, que não explicitamos o contrassenso de não reconhecer a palavra de quem se ocupa, provavelmente, da preparação dos alimentos em nossas sociedades em um debate a respeito da qualidade desses produtos alimentícios, que abrange o uso ou não de agrotóxicos.

Compondo com a resistência dos(as) estudantes da escola do assentamento e da escola rural a identificar seus(suas) personagens por meio da profissão, encontramos falas de estudantes da escola urbana que expressam suas percepções a respeito da

colonização dos modos de ser, a qual é reforçada pelas mídias, quando a credibilidade do que é dito é associada a modos de dizer ou a determinadas imagens humanas, independentemente do conteúdo. Mais do que legitimar determinados discursos, os processos de associação entre a imagem social ou cultural daquele(a) que fala e a veracidade da enunciação intimidam alguns(algumas) entrevistados(as), desqualificando palavras outras que questionem o que se apresenta como hegemônico.

Ao iniciarem o debate na escola urbana, Silas (entrevistado que defendia o uso de agrotóxicos) construiu um jogo de palavras que remetem a diferentes ideologias. Apareceram em suas enunciações o “empreendedorismo” (discurso empresarial), o “desenvolvimento nacionalista” (discurso conservador) e a “sustentabilidade” (discurso ecológico) em uma perspectiva pragmática. Esses “atravessamentos” de palavras oriundas de diferentes campos ideológicos, junto à ideia moderna de uma ciência por meio da qual podemos controlar a natureza e com suposto potencial para resolver todos os problemas, contribui para ocultar no discurso os antagonismos existentes entre os interesses capitalistas e o “bem viver” proposto por outras culturas. Além disso, a serenidade e a seriedade com que Silas apresenta as enunciações (forma), associada à ideia de que bastaria usar com consciência (conteúdo), produziu um tom de racionalidade que o aproximou do discurso do especialista.

Diferente disso, o personagem construído por Vítor apresentou em sua linguagem o discurso do mundo da vida, aproximando-se da linguagem de pessoas não especialistas. Ele quer, em alguns momentos, comunicar os prejuízos à saúde humana, mas não se sente seguro para falar que consequências ou doenças seriam essas. Apareceram em suas enunciações palavras ou expressões como “virose”, “dor de barriga”, de forma genérica. Utilizou repetidas vezes a palavra “virose”, como ocorre popularmente no cotidiano, para se referir a doenças que não se sabe denominar. A referência que fez à dor de barriga ou a problemas no organismo de forma genérica, como efeito do contato com agrotóxicos, causou incômodo, uma sensação de não haver conteúdo em sua fala. Expressamos corporalmente desapontamento com o rumo do

diálogo, assim como os colegas de Vítor fizeram. Posteriormente, durante o processo de análise, refletimos com relação à estética e à hierarquia, e compreendemos as afetações sobre nossas percepções quando trouxeram os efeitos dos agrotóxicos à saúde humana.

Em encenações anteriores, quando Silas e Rodrigo experimentaram o papel que Vítor estava construindo nessa encenação (entrevistado que critica o uso de agrotóxicos), citaram como possíveis doenças causadas pelos agrotóxicos problemas respiratórios, cânceres e doenças degenerativas, reconhecidas por nós como conhecimentos. Acontece que, assim como há estudos associando agrotóxicos a essas doenças (CASSAL, AZEVEDO, FERREIRA, SILVA, SIMÃO, 2014), outros apontam efeitos como dores abdominais, diarreia, vômito, náuseas, baixa imunidade (CARNEIRO, AUGUSTO, RIGOTTO, FRIEDRICH, BÚRIGO, 2015; INCA, 2021). Ainda que percebêssemos em Vítor um pouco de ansiedade e falta de argumentos para aprofundar o debate naquele momento, o que efetivamente nos fez identificar a baixa imunidade e a dor de barriga como desconhecimento ou uma resposta simplória? Usar palavras que se afastam dos termos técnico-científicos e se aproximam dos sintomas que expõem a fragilidade do nosso corpo de forma direta pode ter contribuído para a rápida conexão estabelecida entre a fala dele e o senso comum.

O segundo aspecto que observamos ter contribuído para gerar apreensão em Vítor, dificultando que trouxesse argumentos (que ele mesmo apresentou em encenações anteriores, demonstrando conhecimento a respeito do tema), foi a ausência de polidez por parte de Rodrigo (jornalista) na condução da entrevista. Segundo Fairclough (2001), a polidez acontece em uma relação dialética que reconhece algumas regras sociais e de poder quando uma pessoa se dirige a outra e, ao mesmo tempo, permite aos(às) participantes do diálogo criarem estratégias voluntárias de proteção à sua face⁹ e à face do outro. As falas de Rodrigo, “E o que isso tem a

⁹ Fairclough (2001) se baseia em Brown e Levinson para apresentar o conceito de face. Segundo essas autoras, conforme descrito por Fairclough, as pessoas têm “desejos de face”, uma seria positiva – queremos ser amados(as), respeitados(as), compreendidos(as), e uma negativa – não queremos ser controlados(as) pelos(as) outros(as).

ver com agrotóxico?”, “E você está defendendo, mas, ao mesmo tempo, está contra?” ou “Você falou cinco vezes que...”, constituem-se para Vítor “um ato potencialmente ameaçador à face” (FAIRCLOUGH, 2001). A partir desse momento, Vítor sentiu a ameaça e a posição desigual de poder, posto que a entrevista foi organizada em torno das perguntas de Rodrigo. Então, aos poucos, as respostas de Vítor foram ficando cada vez mais ambíguas, compactuando, em alguns momentos, com a fala do colega de que o problema seria o uso irresponsável ou não consciente. Acreditamos que esse movimento no discurso de Vítor ocorreu pela necessidade de construir estratégias para proteger a própria face, constantemente exposta pelas enunciações do colega. Vítor tentava transformar o tom competitivo do debate em algo que se aproximava dos diálogos repentistas (Nordeste do Brasil) / trovadores (Sul do Brasil), nos quais são feitos improvisos cantados em forma de diálogo. Fazemos essa comparação por acreditar que esses jogos da cultura popular contêm a disputa e a proteção da face simultaneamente, em um movimento cujo assunto é abordado em tom de brincadeira, compondo com as palavras do(a) outro(a) participante. Em muitos momentos, essa tentativa de compor com as palavras de Silas e Rodrigo esteve mais presente nas enunciações de Vítor do que a preocupação com o conteúdo.

Ao final desse debate, chamou nossa atenção a explicação de Silas para a construção de seu personagem e o quanto isso pode ter afetado Vítor, gerando insegurança. Silas afirmou: “É que eu fechei o cerco dele [...], falei assim ‘ah, eu vou agir como *certinho*’, vou falar assim ‘vou usar como modo consciente’. Ele não ia ter argumento nenhum... [começou a rir]”. E completou: “Tipo, vamos supor, um riquinho e um pobre. Ah, eu chego lá no riquinho ‘ah, tal, tal...’. Ele vai sair ganhando porque ele tem dinheiro ou *porque ele é mais gentil*. [...] o *certinho* e o *errado*”. “Gentil” se opõe socialmente a rude, enquanto “certinho” o coloca dentro dos padrões morais de forma abstrata, sem estabelecer uma relação direta com outra pessoa que, em situação singular, possa sofrer com suas ações. Ou seja, há um modo de ser que o credencia como educado, sensível, ou como modelo de humanidade (mesmo que suas palavras ou atitudes não se ocupem eticamente com outras pessoas).

Silas iniciou sua fala apresentando uma pessoa rica e uma pobre de forma genérica; mas, em seguida, ao afirmar “eu chego lá no riquinho...”, ao utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa, Silas se identificou com a pessoa pobre. Quando Silas afirmou que “ele” [o rico] (terceira pessoa) venceria a discussão por uma suposta gentileza ou moralidade, estava indicando que essas características não seriam atribuídas a si ou a uma pessoa com poucos recursos materiais. Podemos afirmar que Silas percebeu, na experiência vivida, que, se não bastasse o sofrimento material imposto pela injustiça social, em vez de se questionar a humanidade de quem oprime, há uma caracterização estereotipada que identifica a pessoa desprovida de bens materiais como menos civilizada/humana.

Streva (2016) apresentou como, desde a Grécia Antiga, a noção de *humanus* produz a contraposição entre *homo humanus* e *homo barbarus*, na qual a imagem deste último está ligada à ideia de alguém sem “cultura”¹⁰, de modo que não seria *humanus*. Para a autora, as hierarquias para nos classificar como mais ou menos humanos(as), impostas aos povos colonizados pelos “homens brancos ocidentais”, operam por meio do binarismo, por exemplo, civilizado(a)-não civilizado(a), modernidade-tradição, razão-emoção, branco-negro, homem-mulher, entre outros. Streva (2016) enfatizou ainda que, a partir dessa dicotomia, colonizadores(as) e colonizados(as) são apresentados(as) como opostos(as) no imaginário social, sendo a identidade construída para o(a) primeiro(a) marcada por uma imagem de bondade, racionalidade, limpeza, civilização, e a identidade do(a) segundo(a) vinculada ao mal, à barbárie e à selvageria. Se usássemos as palavras de Silas, do discurso cotidiano, poderíamos dizer que seriam a caracterização das pessoas “certinhas” e das “erradas”.

Esses requisitos para que as palavras sejam efetivamente respeitadas nos debates de interesse público, no entanto, não se encontram acabados, estão em disputa constante nas práticas sociais. Na escola do assentamento, ao término da encenação desse debate, Eduardo (jornalista) encerrou dizendo aos(às) telespectadores(as): “O que vocês acham? Vão na descrição do YouTube e coloquem sua

¹⁰ Compreendendo cultura como o modelo de cultura ocidental.

opinião". Essa sensação de participação sem marcadores de assimetria contribui para a opção de grande parte da população pelas redes sociais, inclusive em detrimento das mídias oficiais. Isso tem produzido o movimento de algumas mídias oficiais para não mais se limitarem à aproximação com o discurso conversacional, mas também, como mostraram Albarello e Pinheiro (2017), ao estudarem reportagens do programa *Globo Ecologia*, trazerem com equipolência vozes de especialistas e não especialistas [donas de casa, vendedor(a), costureiro(a), entre outros(as)].

Sabemos que, na maioria das vezes, independentemente do posicionamento do veículo de comunicação em questão, a perspectiva de mediação nas mídias busca traduzir um conhecimento para linguagem cotidiana ou persuadir, usando o que Albarello e Pinheiro (2017), com base na teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein, denominaram "discurso pedagógico". Esse discurso se caracteriza por um movimento de tradução ou "de retirar um discurso do seu contexto de origem e realocá-lo em outro contexto" (ALBARELLO, PINHEIRO, 2017, p. 1.350). Nessa compreensão de mediação, pode ocorrer uma simulação de participação na medida em que, ainda que alguns(algumas) convidados(as) não especializados(as) possam recontextualizar o conhecimento científico, o saber especializado está no programa de televisão representando a autoridade que legitima o que está sendo dito (ALBARELLO, PINHEIRO, 2017).

Ao contrário, se intencionamos contribuir com a democratização do discurso, compreender esses processos permite pensar a mediação do(a) professor(a) em uma perspectiva bilateral, no trânsito entre os gêneros acadêmico e cotidiano, implicando se responsabilizar não apenas pelo movimento do campo científico para o cotidiano escolar, mas também trabalhar em prol da construção de auditórios sociais no campo acadêmico para a consciência encarnada em situações sociais concretas, experienciada por diferentes coletivos, abrindo espaço para outras vozes em disputas para ocupar espaços nas expressões ideológicas estáveis. Pois, de acordo com Volóchinov (2017), a consciência de algo (nesse caso, a percepção da hierarquia de saberes) não está acima da existência, podendo essa compreensão permanecer na mente de algumas pessoas como

embrião de expressão verbal, sem produzir transformação. A força da consciência está no potencial que adquire a pessoa humana para, a partir dessa percepção, agir e transformar o pensamento em um acontecimento social (VOLÓCHINOV, 2017).

Segundo Torres (2007), uma das questões que marcaram o início da construção do pensamento *decolonial* é o quanto o discurso e as práticas coloniais propagam a inferioridade de algumas pessoas ou grupos de pessoas e a exploração da natureza como algo natural, justificando a opressão e as desigualdades no decorrer da história. Isso pode ser percebido também em nossos diálogos após o término dessa encenação do debate na escola do assentamento, a partir da pergunta que fizemos aos(às) estudantes: “Alguém acredita que tem fome no mundo porque falta comida?”. Se analisarmos, nossa pergunta foi genérica e descontextualizada, tomando o mundo por uma comunidade global imaginária. Douglas respondeu que sim, e os(as) demais apontaram que não. Então, respondemos com uma nova pergunta: “E por que será que falta comida pra algumas pessoas?”. Carmela enunciou: “Falta de dinheiro”. Ainda que não tenhamos escutado o que estão discutindo brevemente em voz baixa, percebemos haver discordância entre Carmela e Douglas, quando ele aumentou o tom de voz dizendo “então por que eles passa fome (*sic*)?”. Eles estavam fazendo referência a alguns povos africanos. A primeira impressão que tivemos ao ouvir essa pergunta, junto às complementações de Douglas dizendo que eles (africanos) não plantam, foi de que o estudante estivesse culpabilizando as pessoas que vivenciam a fome por sua condição.

Nossa fala, assim como a de Carmela (que havia chegado há pouco tempo ao assentamento, vindo de uma capital¹¹, onde morava antes), apontou como motivo da fome a falta de distribuição de renda para comprar os alimentos ou de investimentos para que todos(as) tenham acesso aos produtos. Douglas repetiu: “Mas na África não tem muita plantação de coisa”. Persistimos com as argumentações a respeito da má distribuição de renda e produtos, não se atentando para a questão central: a expropriação que tira

¹¹ Destacamos a experiência maior de Carmela no meio urbano porque observamos, em outras análises de nosso trabalho de pesquisa, que essa visão que aqui compartilhamos com Carmela também foi bastante presente entre estudantes da escola urbana.

dos(as) trabalhadores(as) acesso aos meios de produção de alimentos e a invasão de outros setores econômicos colonizadores, como de mineração, petrolífero. Devido à nossa rápida interpretação e resposta, que impediu novas questões, não podemos afirmar qual a intencionalidade nas palavras de Douglas. Mas, no enunciado, não houve referência aos motivos pelos quais ele imaginou não haver plantação suficiente. Há apenas uma relação estabelecida entre plantar e ter alimentos, deixando implícito que não comemos dinheiro.

Como apontou Klug (2002), em muitos países da África, e na América Latina, a expropriação colonial deixou marcas histórico-sociais nas populações originárias e nas comunidades camponesas. Em seu estudo sobre as políticas de acesso à terra na África do Sul, observou que a libertação da pobreza estrutural ocorreu sem garantir independência, autonomia e autodeterminação às comunidades. O autor apresentou, em sua pesquisa, os problemas de uma democracia formal imposta por meio de um modelo participativo universal, sem construí-lo comunitariamente, desunindo e enfraquecendo comunidades e as próprias lutas internas que a democracia se propõe a fortalecer (por exemplo, desconstrução de relações patriarcais).

Barcelos (2021) mostrou o quanto a expansão da comercialização de *commodities* minerais, agrícolas e fósseis dos países do sul global têm aumentado a concentração de terras e os problemas socioambientais. Segundo o autor, essa expansão está ligada aos processos de internacionalização e financeirização do capital, favorecendo a aquisição de terras por empresas estatais e grandes corporações na África, na Ásia e na América Latina (BARCELOS, 2021). Esses estudos apresentaram as pressões sofridas por famílias camponesas para entregarem suas terras às mineradoras no Brasil¹². O autor mostrou que, não bastassem as pressões dos donos do capital, o Estado vem tendo papel central como “credor”,

¹² Neste momento, em nosso país, estamos acompanhando pelas mídias, diariamente, que, além desses processos formais de entrega às mineradoras, a naturalização da mineração ilegal em terras indígenas tem contribuído para os processos de degradação ambiental nas terras dos povos originários, colaborando com a ampliação da fome e doenças em suas comunidades.

desapropriando terras ou fornecendo condições jurídicas para as aquisições.

Mignolo (2017) apontou que a África e a América Latina tinham povos, culturas, modos de produção, conhecimentos, história, que a colonização narrou como uma continuidade da história europeia. Segundo o autor, a “missão civilizatória” da Europa, iniciada com a religião cristã, seguiu com a criação dos Estados-Nação para homogeneizar e administrar os corpos; por fim, as “minorias saudáveis”, nas colônias controladas pela história eugênica, foram transformadas em consumidores(as)-empresários(as) (MIGNOLO, 2017).

Dialogando com esses estudos, analisamos que Douglas não estava certo em acreditar que esse é um problema específico da África¹³ e também não percebeu que as lutas dos(as) camponeses(as) sul-africanos(as) podem estar muito próximas das suas. Mas a relação que estabeleceu em seu discurso entre a necessidade/cuidado com as produções de alimentos e o fim da fome está próxima do *ethos* dos movimentos ligados à perspectiva do *bem viver* – ao contrário dos discursos produzidos por nós e por Carmela, cujo *ethos* se aproxima do que compôs as experiências dos governos progressistas no Brasil, os quais traziam como valor a preocupação com a redução da pobreza, mas em uma linha capitalista desenvolvimentista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante a experiência dos diferentes papéis sociais, as atividades com o teatro-ação permitiram, para além de discutir um tema de forma genérica e abstrata no campo cognitivo, lidar de modo mais amplo com a percepção dos estudantes e a nossa a respeito de aspectos da colonização de nossos modos de ser, a partir de uma ideia reproduzida socialmente a respeito do que seria mais humano e, conseqüentemente, respeitado em um diálogo. Construir o *bem*

¹³ Aransiola (2018) observou, em suas pesquisas, o racismo de mídias brasileiras ao associarem o continente africano à pobreza, a doenças, à miséria, assim como negros são citados em editoriais policiais brasileiros, sendo que, ao abordarem outros assuntos, não fazem referência à cor da pele.

viver coletivo, em uma perspectiva *decolonial*, como fora abordado anteriormente, implica desconstruir a colonização de nossas subjetividades – esses estereótipos de humano educado – visando à possibilidade de diálogos interculturais para a construção de formas alternativas de produção e relações com a natureza.

Retornamos ao enunciado implícito que intitidou as análises apresentadas: “Há requisitos para sermos ouvidos(as)”. Esses requisitos são muitas vezes identificados, nos discursos dos(as) estudantes e nossos, com os modos de ser hierarquizados a partir dos processos históricos de colonização de subjetividades, nos quais foram construídos estereótipos para diferentes gêneros, raças, culturas, tomando o homem branco europeu escolarizado como modelo ideal de humanidade. Noutros momentos, são associados a conhecimentos ou argumentações mais lógico-abstratas do que experienciais, com vistas à universalização de interpretações para a realidade.

A hierarquização dos modos de ser como requisitos para ser ouvido(a) recebeu diferentes acentos apreciativos nas encenações. Por vezes, a hierarquização foi utilizada para fazer valer as palavras dos(as) personagens; noutras, era percebida como uma realidade injusta. A afirmação de conhecimentos ou argumentações como requisitos para participar também apresentou distintas orientações valorativas. Em alguns momentos, foi vista como importante para se posicionar; e, noutros, era percebida como traço da colonialidade devido ao apagamento dos embates em torno do sentido da palavra “conhecimentos”, a qual tem sido historicamente identificada com os pensamentos filosóficos e científicos ocidentais, desconsiderando a diversidade cultural e os saberes populares.

Destacamos a construção de sentido para “conhecimentos” elaborada por Estêvão, que desvinculou conhecimento da imagem do especialista, quando concordou a respeito da necessidade de estudar/conhecer o assunto para participar do debate e propôs que o participante fosse uma pessoa que trabalha limpando um supermercado. Ao colocar o(a) trabalhador(a) no debate público, sem abdicar dos conhecimentos, Estêvão respondeu aos discursos que substituem a política pela técnica, ou a participação democrática pela administração dos(as) especialistas. O discurso de Estêvão apontou

para a possibilidade de construção do diálogo de saberes, movimentando discursos entre os gêneros do cotidiano e as formações discursivas estáveis nas sociedades humanas.

Apresentamos análises referentes apenas a um dos enunciados que compuseram os resultados de nossa pesquisa. Acreditamos que elas contribuem para pensarmos possibilidades de práxis (com suas contradições) cujo pensamento é experienciado concretamente ou testado socialmente, construindo coletividades que possibilitem a “vivência do nós” para tomadas de consciência que acontecem no cotidiano de forma dispersa, como apontou Volóchinov (2017). Tal fato contribuiu com a percepção dos discursos colonizadores que constituem nossas subjetividades, favorecendo movimentos que potencializem ações humanas em uma perspectiva *decolonial*, com vistas à participação social orientada para o *bem viver*, fortalecendo a desconstrução de hierarquias no diálogo de saberes com comunidades que experienciam outros modos de produção, defendidos por movimentos socioambientais.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**. Trad. BRENDA, T. ed. Elefante. São Paulo. 2016.

ALBARELLO, Patrícia Santos, PINHEIRO, Najara Ferrari. Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva. **Domínios de Lingu@gem**. V.11. N.4. Uberlândia/MG. Out/Dez.2017.

ARANSIOLA, Temitope Jane. **Discursos sobre a África presentes na mídia brasileira**. Orientadora: Cloris Porto Torquato. UEPG. Ponta Grossa/PR. 2018.

BAKHITIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Pedro & João ed. São Carlos/SP. 2010.

BARCELOS, Eduardo. Mineração e questão agrária: grandes projetos, regime de terras e a formação de latifúndio mineiro-exportador no contexto do projeto Minas Rio (2007-2014). **Revista Nera**. V.24. N.56. Dossiê. 2021.

BOAL, Augusto Pinto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Civilização Brasileira ed. Rio de Janeiro/RJ. 2011.

BOENAVIDES, Willian Moreno. Sobre o conceito de “tema” em marxismo e filosofia da linguagem. **Organon – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. V. 30. N. 59. Porto Alegre. Jul/Dez. 2015.

CARNEIRO, Fernando Ferreira, RIGOTTO, Raquel Maria, AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva, FRIEDRICH, Karen, BÚRIGO, André Campos. **Dossiê Abrasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Expressão Popular ed. Rio de Janeiro/RJ /São Paulo/SP. 2015.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. Educação e Meio Ambiente na escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. **Revista de Educação**. Ano 1. N.1. Jul/1999.

CASSAL, Vivian Brusius, AZEVEDO, Letícia Fátima de, FERREIRA, Roger Prestes, SILVA, Danúbio Gonçalves da. SIMÃO, Rogers Silva. Agrotóxicos: uma revisão de suas consequências para a saúde pública. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**. V.18. N.1. UFSM. Santa Maria/RS. Abril/2014.

DEGASPERI, Thais Cristiane. **Do vivido ao narrado: o encontro com uma professora de língua portuguesa e a temática ambiental a partir de uma experiência formativa**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Bianchini Bonotto. Tese de Doutorado. Unesp. Rio Claro. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. UnB ed. Brasília/DF. 2001.

FERRY, Luc. **Do amor: uma filosofia para o século XXI**. Difel ed. Rio de Janeiro. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra ed. Rio de Janeiro. 2017.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**. V. 19. São Paulo. 2005.

GUDYNAS, Eduardo. Bem Viver. **Decrescimento: vocabulário para um novo mundo**. Org(s). G. D'Alisa, F. Demaria, G. Kallis. Tomo ed. Porto Alegre/RS. 2016.

KLUG, Heinz. Comunidade, propriedade e garantias na África do Sul rural: oportunidades emancipatórias ou estratégicas de sobrevivência marginalizadas? Trad. Ana Cláudia Jorge. **Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Org. Boaventura de Souza Santos. Civilização Brasileira ed. Rio de Janeiro. 2002.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Record ed. Rio de Janeiro/RJ / São Paulo/SP. 2001.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul**. Vozes ed. Petrópolis/RJ. 2016.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**. V.32. N.94. jun/2017.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A relação entre os participantes no quadro bate-papo do programa vida e saúde (RBSTV/RS). **Linguagem em (Dis)curso**. V.13 N.2. Tubarão/SC. Maio/Ago 2013.

QUIJANO, Anibal. "BemViver": entre o "desenvolvimento" e a "des/colonialidade" do poder. Revista da Faculdade de Direito da UFG. V.37. N.1. jan/jun/2013.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patrícia. ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Masp e Afterall. Arte e descolonização. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. 2019.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento. RANGEL, Mary. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Revista Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol.33 n.3. UFSC ed. Florianópolis. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63. Out/2002.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**. N.40. Niterói/RJ. Sem.1/2016.

TORRES, Nelson Maldonado. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 34 ed. São Paulo. 2017.

Recebido em: *Fevereiro/2023*.

Aprovado em: *Maior/2023*.