

# Literaturas de Língua Inglesa e Educação Ambiental

## English Language Literatures and Environmental Education

Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>1</sup>

veraluciacristovao@gmail.com

Universidade Estadual de Londrina

Vinícius Neves de Cabral<sup>1</sup>

mad.vinny@hotmail.com

Universidade Estadual de Londrina

---

**RESUMO** - O atual estado de degradação do meio ambiente exige atenção especial de todas as áreas do conhecimento, como ressalta a Lei nº 9.795 de abril de 1999, entre elas, as Literaturas em Língua Inglesa focadas neste trabalho. O surgimento de uma nova corrente teórica de análise literária a partir da segunda metade do século XX, a ecocrítica, mostra a preocupação dos estudos literários com as questões ambientais. Sendo parte da formação de futuros professores, as disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa foram analisadas com base em conceitos relacionados à Educação Ambiental e à Literatura para que pudéssemos apontar possíveis pontos de convergência entre essas áreas. Os objetivos da Educação Ambiental, de acordo com a Carta de Belgrado, os sujeitos apontados por Tozoni-Reis e a ecocrítica nos permitiram levantar o potencial de contribuição dos estudos literários para a EA. Entretanto, defendemos a necessidade de trabalhos interdisciplinares para a potencialização dos seus efeitos futuros.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Literaturas de Língua Inglesa, Ecocrítica.

**ABSTRACT** - The current alarming situation of the environment calls for special attention from all areas, as highlighted by Law no. 9.795, April, 1999., among others, the Literature produced in the English Language focused on this paper. The rise of a new research area of literary analysis in the second half of the twentieth century, the ecocriticism, shows that the literary studies are also concerned with the environmental crisis. Being part of the teacher education program, the disciplines of English and American Literature were analyzed based on the theoretical background of environmental education and literature so as to point out possible common grounds of these areas. The objectives of Environmental Education (EE), according to the Belgrade Letter, the subjects appointed by Tozoni-Reis and the ecocriticism allowed us to indicate viable ways of contribution from literary studies to EE. However, we advocate in favor of an interdisciplinary focus on both the disciplines in order to increase their positive future effects.

**Keywords:** Environmental Education, Literatures in English, Ecocriticism.

---

### Introdução

A questão ambiental vem ganhando espaço e atenção cada vez maiores na sociedade moderna. Embora haja considerável oportunismo gravitando em torno do assunto, parece haver bem poucas dúvidas em relação ao risco de um colapso civilizacional sem precedentes na história da humanidade. Apesar dos alertas atuais – por exemplo, as ameaçadoras alterações no clima do planeta divulgadas pelos relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas – e também do passado (Diamond, 2005), a sociedade insiste em manter um modelo de desenvolvimento que

coloca em perigo a qualidade de vida e o bem-estar das futuras gerações.

Capra (2002), em seus escritos, já alertava para a “rota de colisão” em que se encontram o Ambientalismo e o Capitalismo. Enquanto o primeiro busca preservar e racionalizar o uso dos recursos naturais, o segundo objetiva o crescimento econômico e a acumulação financeira através do uso intensivo destes mesmos recursos. Todavia, o que assistimos frequentemente não é um embate entre crescimento econômico e conservação do meio ambiente, mas sim a apropriação – frequentemente indevida – desta por aquele.

Se crescer economicamente sem esgotar os recursos naturais revela-se uma impossibilidade, faz-se

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445 Km 380, Campus Universitário. Cx. Postal 10.011, 86057-970, Londrina, PR, Brasil.

necessária, então, a revisão dos valores que norteiam as chamadas sociedades modernas. Este repensar – tão urgente e tão essencial – demanda a conscientização de amplos segmentos sociais em torno dos enormes danos que nosso modo de vida vem impondo ao meio ambiente. Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como um importante ponto de partida para as necessárias transformações na relação entre a sociedade e a natureza. A EA demanda princípios da sustentabilidade, da complexidade e da interdisciplinaridade (Leff, 2008). Ao contrário da globalização econômica, a EA deve preconizar a criatividade e a pluralidade cultural em prol do saber ambiental.

Saglam e Gürsoy (2010) defendem que a aprendizagem de língua inglesa (LI) deve fazer parte da educação global e/ou de uma perspectiva inter/multidisciplinar de ensino que contemple a educação global. Dessa forma, os alunos aprendem a língua estrangeira para que sejam capazes de usá-la para solucionar problemas globais. Certamente, uma área de problemas globais é a do meio ambiente, o que justificaria sua integração ao ensino. Os autores também discutem o espaço da educação ambiental na Formação de Professores.

O trabalho com a EA exige planejamento, comprometimento e conhecimentos multi, inter e transdisciplinares (Brasil, 1999; Leff, 2008). Esse saber ambiental pode ser construído em atividades acadêmicas da educação superior nas mais diferentes formações profissionais. Dessa forma, nossa pesquisa circunscreve seu escopo de atuação no curso de graduação de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação: Língua Inglesa, especificamente nas duas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa, ofertadas no terceiro e quarto ano de uma universidade pública no estado do Paraná.

O ensino/aprendizagem de LI na formação profissional justifica-se por ser hoje considerada a língua internacional/franca/mundial, disseminar 90% da produção científica mundial e ser necessária na compreensão e produção escrita acadêmica. A integração interdisciplinar entre LI e questões ambientais pode contribuir para o alcance da conscientização e compreensão das problemáticas ambientais bem como suscitar atitudes de preocupação e transformação de hábitos em prol da conservação ambiental (Unesco, 1976).

A interdisciplinaridade buscada pela EA pode ser observada dentro dos estudos literários em uma corrente teórica chamada de ecocrítica. Preocupando-se com as representações do meio ambiente e de suas relações com o homem na literatura, a ecocrítica pode ser vista como a entrada da EA nos estudos literários (Glottfelty, 1996).

Nessa direção, nos propomos a analisar materiais das disciplinas de literaturas de língua inglesa de uma

universidade estadual do Paraná, procurando apontar possíveis pontos de convergência entre as questões levantadas pela EA e a literatura. Começamos apresentando um breve histórico acerca da relação entre homem, economia e meio ambiente e os princípios da EA utilizados na pesquisa. Posteriormente, introduzimos o papel e a importância da literatura neste trabalho e a sua relação com o meio ambiente. Por fim, expomos nossos procedimentos metodológicos, a discussão dos resultados das análises e nossas considerações finais.

## O Homem, Economia e Meio Ambiente<sup>2</sup>

Durante séculos, temos usado as espécies ao nosso redor para tornar nossa vida mais confortável, tanto em nosso antigo estilo de vida nômade quanto no atual modelo sedentário. Contudo, com nossa nova forma de viver, emergiu a necessidade de desenvolver sistemas mais eficientes de sobrevivência. Mesmo com tais mudanças, o respeito pela natureza persistiu ainda por um tempo. Na mitologia grega, por exemplo, a natureza era rainha. Esta estava intimamente ligada aos deuses e às criaturas mitológicas que impunham respeito aos humanos, portanto, cada extração, destruição, uso da natureza significava ter de prestar contas a esses seres, ocorrendo o mesmo em outras culturas, como nas religiões de nativos africanos e americanos. Quando a filosofia judaico-cristã, marcadamente antropocêntrica, ganha força, o respeito que existia começa a ser perdido (White, 1996). Ainda assim, a relação harmônica homem-natureza parece ter resistido até meados do século VII, sendo ela em grande parte de subsistência (White, 1996; Fagan, 2009).

Entretanto, ao tomarem forma as atuais configurações do planeta, principalmente a partir do século XVII, que alteraram completamente nossa forma de ver o mundo, nós nos distanciamos cada vez mais da natureza e passamos a nos preocupar somente com nosso próprio padrão de vida. Isto se deu pelo encadeamento de alguns eventos. Primeiramente devido a uma visão antropocêntrica judaico-cristã de que o “homem e [a] natureza são duas coisas, e o homem é mestre” (White, 1996, p. 8, tradução nossa), como anteriormente mencionado; segundo pelo desenvolvimento da ciência e surgimento das ideias newtonianas e cartesianas do universo e seus seres (humanos e não-humanos) como mecanismos, como máquinas; e, por último, mas não menos importante, pela visão do modo de produção capitalista (MPC), pela qual os indivíduos são estimulados a lutarem a qualquer custo por sucesso, dinheiro e desenvolvimento (Foster, 2002; Robbins, 2012). Em outras palavras, a união de cada um desses passos tomados pela sociedade ao longo da história

<sup>2</sup> Para a definição de meio ambiente nos ancoramos em Reigota (2009, p. 36): “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade”.

leva bilhões de pessoas a se importarem cada vez menos com o outro, dando um foco maior ao individualismo.

Para Foster (2002), a luta entre capital e ecologia está intimamente ligada à ideia de liberdade humana. A preservação do meio ambiente impediria a exploração da natureza e, portanto, atrapalharia o direito de crescimento de cada um. Para o autor, a questão econômica arraigada na cultura capitalista é chave para a preservação do planeta. Como aponta Bohm (*in* Foster, 2002), é preciso que o ser humano compreenda a ideia do todo, ou seja, que o planeta é formado por vários seres, humanos e não-humanos, que estão intimamente conectados e relacionados, formando o todo do planeta. Ideia que vai de encontro com a newtoniana e com o pensamento cartesiano, apontados previamente.

Assim sendo, nós sacrificamos os recursos naturais em prol de nosso crescimento econômico constante, uma vez que o MPC cria na sociedade não necessidades, mas desejos. Se assim não o fosse, não seriam necessários mais de \$500 bilhões de dólares por ano investidos em propagandas (Robbins, 2012). Braga (2010) argumenta que existe diferença no que chamamos de padrão de vida e qualidade de vida. Enquanto o primeiro termo reforça a individualidade, o segundo procura a coletividade.

Robbins (2012, p. 391, tradução nossa), por sua vez, revela que “um bilhão de pessoas no mundo não tem acesso à água potável” e cada pessoa nos Estados Unidos joga, por ano, em torno de 25 toneladas de lixo no meio ambiente”. Garantir a sobrevivência de 900 milhões de pessoas em 1800 é diferente de garantir a sobrevivência de mais de 7 bilhões em 2014 (Fagan, 2009). Ou seja, mais do que ter sua sobrevivência garantida, as pessoas geralmente esperam ter suas vidas abundantes de conforto. Tal fato justifica os altos índices de urbanização atuais, que podem chegar a 9 bilhões de habitantes em 2025 (Botkin e Keller, 2011). Tudo isso pode ser traduzido em uma maior exploração de florestas, rios, oceanos, desertos e toda fauna e flora.

Nesse aspecto, por um longo tempo, nossa arrogância nos garantiu tanto a exploração desenfreada dos recursos naturais (Leff, 2008), quanto a qualidade e o conforto de vida (para uma minoria). No entanto, aos poucos, essa extorsão esgota o planeta Terra, transformando o que era um perfeito sistema isotônico, em um meio hipotônico de recursos e hipertônico de dejetos, restos, lixo.

Sabe-se que com a atual configuração econômica, política e social do planeta, vários seres têm poucas chances de sobrevivência – incluindo os próprios seres humanos. Nessa situação a natureza pede atenção, pede respeito. A seguir apresentamos as discussões acerca da questão ambiental, bem como os princípios da EA que norteiam este trabalho.

## Introdução à Educação Ambiental

Frente às catástrofes causadas no meio ambiente pela visão antropocêntrica do planeta Terra como uma fonte inesgotável de produtos, pesquisadores procuram atualmente soluções viáveis para que se possa desenvolver uma sociedade sustentável<sup>3</sup> com qualidade de vida para todos. Retomamos aqui os conceitos divergentes de padrão e qualidade de vida apontados por Braga (2010).

Uma maior preocupação com o meio ambiente e com as gerações futuras é iniciada em 1960 com o lançamento do livro de Rachel Carson *A silent spring* (2002), no qual a autora aponta os problemas causados pelo uso de inseticidas na agricultura. A partir deste momento, começam a ser realizadas em todo o mundo conferências e encontros, que marcam o século XX, com o objetivo de discutir as questões ambientais. Entre eles citamos:

- 1972 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
- 1975 – Seminário Internacional de Belgrado sobre Educação Ambiental
- 1977 – Conferência Internacional sobre Educação Ambiental
- 1987 – Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente
- 1988 – Conferência de Toronto (criação do IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas)
- 1990 – Conferência de Genebra
- 1992 – Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (RIO-92)
- 1992 – Fórum Global
- 1995 – Conferência das Partes (COP-1) em Berlim, Alemanha
- 1996 – Conferência das Partes (COP-2) em Genebra, Suíça
- 1997 – Conferência das Partes (COP-3) em Kyoto, Japão (criação do “Protocolo de Kyoto”)
- 1997 – Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (RIO + 5)
- 1997 – Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade – Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade
- 1997 – Conferência Nacional de Educação Ambiental
- 1998 – Conferência das Partes (COP-4) em Buenos Aires, Argentina
- 2002 – Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável (RIO + 10)

<sup>3</sup> Tomamos como sociedade sustentável aquela apoiada nas “cinco dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento” apontadas por Sachs (1993), a saber: sustentabilidade social, econômica, ecológica, espacial/geográfica e cultural.

Entre os mais recentes estão:

2008 – Conferência das Partes (COP-14) em Poznan, Polônia

2009 – Conferência das Partes (COP-15) em Copenhague, Dinamarca (elaboração do “Acordo de Copenhague”)

2011 – Conferência das Partes (COP-17) em Durban, África do Sul

2012 – Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável (RIO + 20) no Rio de Janeiro, Brasil

2015 – Conferência das Partes (COP-21) em Paris, França (aprovação do “Acordo de Paris”)

Na grande maioria dos documentos provenientes dos encontros supracitados, a educação é colocada em foco como aquela que solucionaria grande parte dos problemas ambientais (Braga, 2010; Nascimento, 2010), sendo ela o principal instrumento na caminhada em direção a uma sociedade sustentável.

Especificamente no congresso realizado em 1975 em Belgrado, Iugoslávia, foi redigido um documento que veio a ser conhecido como Carta de Belgrado. Os muitos especialistas de diversas áreas do conhecimento – educação, biologia, geografia, história entre outros – presentes no congresso elaboraram na Carta seis objetivos para a chamada Educação Ambiental.

Devido à mencionada emergência de ação em relação à problemática ambiental e à importância da educação para a formação de sujeitos mais conscientes (Reigota, 2009; Braga, 2010), a Lei nº 9.795 de abril de 1999 “institui a Política Nacional de Educação Ambiental” no Brasil (Brasil, 1999). Além disso, o Processo nº 1.780/07 do Estado do Paraná promove “a inclusão do conteúdo de Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e no Ensino Superior” no Paraná, com base principalmente no artigo 205 e no inciso VI do artigo 225 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei 9.795 (Brasil, 1999) supracitada.

De acordo com esta todos os níveis de ensino (educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação superior, especial, profissional e de jovens e adultos) devem abarcar inter, multi e transdisciplinarmente questões ambientais em seus conteúdos programáticos, procurando formar sujeitos mais conscientes e capazes de vincular suas práticas sociais às complexas relações entre economia, meio ambiente, sociedade, indivíduo, ser humano e não-humano, de modo a repensar suas ações cotidianas.

No que diz respeito ao Processo nº 1.780/07 do Estado do Paraná, especificamente no Art. 6º, cabe às instituições de ensino superior englobar a Educação Ambiental na formação de professores, de modo a atenderem

os requisitos da Política Nacional de Educação Ambiental, procurando incitar os alunos ao pensamento e à formação ética, como prevê o inciso III do Art. 35 da Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Corroborando com os documentos internacionais e levando em consideração leis e outros documentos oficiais, Reigota (2009) aponta que a escola é o espaço ideal para discussão das questões relacionadas ao meio ambiente quando há incentivo a criatividade, participação, reflexão crítica e debate. Nessa linha trazemos a seguir os seis objetivos da Carta de Belgrado mencionados anteriormente e apontados pelo autor: “1. Conscientização; 2. Conhecimento; 3. Comportamento; 4. Competência; 5. Capacidade de Avaliação; 6. Participação” (Reigota, 2009).

Primeiramente, a EA deve chamar a atenção do aluno de forma a *conscientizá-lo* acerca dos problemas ambientais e como eles se relacionam com o cotidiano de cada ser humano econômica, política e socialmente. Também deve procurar fazer com que o sujeito compreenda o lugar que ocupa e suas responsabilidades de forma crítica, procurando dialogar com diferentes *conhecimentos*, entre eles a arte e suas variadas formas de expressão. Como resultado, suas reflexões poderão levá-lo a uma mudança de *comportamento*, não apenas “um discurso [simplista e] moralista de ‘bom comportamento’, mas discutir e aprofundar a complexidade psicológica, social, econômica, cultural e ecológica de cada comportamento, individual e/ou coletivo” (Reigota, 2009, p. 56).

O autor, em comentário ao documento, também aponta a necessidade de desenvolver a *competência* técnica dos alunos em relação a serem capazes de abrir espaços para a comunicação “com pessoas e profissionais que possuem conhecimentos diferenciados” (Reigota, 2009, p. 56). Dessa forma, devem relacionar-se com sua capacidade de *avaliação* de medidas governamentais e particulares, entre especialistas e leigos, para que, por fim, entendam suas responsabilidades, deveres e direitos e *participem* ativamente no meio ambiente que os cerca. Esse encadeamento de objetivos parece somente ser possível a partir da operação conjunta das diferentes áreas do conhecimento, por isso a importância da inter, multi e transdisciplinaridade ressaltada pela Lei nº 9.795.

Tozoni-Reis (2008) argumenta que essa inter, multi e transdisciplinaridade deve procurar desenvolver na sociedade uma visão crítica em relação ao meio ambiente, primeiramente, mudando as concepções de homem, natureza e sociedade. É preciso que cada sujeito entenda que as ações de um afetam todos os outros (Tozoni-Reis, 2008; Braga, 2010).

Tozoni-Reis<sup>4</sup> aponta três passos no estudo em prol do meio ambiente e da solução dos problemas ambientais, por meio da relação homem-natureza, que ela caracteriza

<sup>4</sup> Justificamos o uso de Tozoni-Reis (2008) por ser um trabalho de referência no que diz respeito à Educação Ambiental no Brasil. Além disso, no período de desenvolvimento do estudo, as categorias sugeridas pela autora nos pareceram pertinentes ao nosso trabalho e à perspectiva de EA adotada.

como três sujeitos: o sujeito natural, o sujeito cognoscente, e o sujeito histórico.

O primeiro sujeito, o natural, representa a visão da natureza como superior ao ser humano e para a solução dos problemas ambientais, deveríamos nos submeter às leis da natureza indubitavelmente. Em contrapartida, o sujeito cognoscente vê os problemas ambientais como resultado do avanço tecnológico e esse, por sua vez, solucionaria as catástrofes que ele mesmo criou.

O último apontado pela autora é o sujeito histórico, visão com a qual concordamos. Esse sujeito entende a relação homem-natureza, na verdade, como sociedade-natureza, “porque é um termo que coloca uma responsabilidade de analisar a história, analisar os atores sociais” (Tozoni-Reis, 2008, p. 27). Portanto, a crise ambiental é vista como resultado de um processo histórico que envolve toda a sociedade, como resultado da transformação da natureza em mercadoria (White, 1996; Tozoni-Reis, 2008; Braga, 2010).

Com os conceitos da EA em mente, passamos, a seguir, para a discussão do lugar da literatura dentro desse trabalho.

## O lugar da literatura

Uma vez que um dos temas centrais a serem trabalhados nesse artigo tem relação direta com a literatura, é imprescindível que, primeiramente, esclareçamos o que tomamos como literatura, afiliando-nos a uma das muitas visões existentes.

Williams (1977) aponta que à literatura foram atribuídos diferentes significados ao longo dos séculos. Se até o século XVIII, literatura era tanto qualquer livro impresso, quanto a capacidade de ler, a partir dos séculos XVIII, XIX e XX ela passa a ser atrelada a questões de gosto, sensibilidade e crítica, fortemente ligadas à universidade.

Entretanto, nos ancoramos em uma definição sócio-histórica de literatura, na qual a literatura é vista como uma convenção, como em Eagleton (2008, p. 9, tradução nossa): “qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura inalteravelmente e inquestionavelmente – Shakespeare, por exemplo – pode deixar de ser literatura”.

Parece-nos adequado aceitar a definição de Eagleton (2008) porque, uma vez que adotamos uma perspectiva sócio-histórica de Educação Ambiental, é coerente fazermos o mesmo com a Literatura.

Essa visão estabelece que aquilo que ontem foi considerado como Literatura, hoje deixa de ser e amanhã poderá voltar a ser literatura (Eagleton, 2008; Zappone e Wielewiski, 2009), dependendo de seu público. Assim a literatura só é literatura por meio da leitura, reflexão, criação e ressignificação de sentidos que lhe são atribuídos por seus leitores (Cândido, 1980). Em relação a esse leitor, Eagleton (2008) concorda com Cândido (1980) quando

afirma que as sociedades recriam uma determinada obra a partir de seus contextos. Para Todorov (2009) o autor instiga o leitor a refletir sobre a obra, sem impor determinada interpretação.

Portando, enquanto a Literatura segue seu Ciclo Literário (autor – obra – público) (Cândido, 1980), ela se “constrói e se constitui enquanto expressão de uma sociedade” (Zappone e Wielewiski, 2009, p. 25) e, assim, expressão de um contexto, de um determinado momento sócio-histórico.

Se falamos anteriormente da literatura como expressão de um contexto, é preciso argumentar em favor do uso do texto literário tanto para o sujeito da sociedade em geral, quanto para o aluno de graduação em Letras – foco principal desse estudo. Além disso, procuramos nos debruçar também sobre as questões que relacionam a educação ambiental e o ensino/estudo da literatura.

Se tomarmos as lentes de Antônio Cândido e da Crítica Sociológica da Literatura, percebemos que literatura e sociedade vivem uma relação dialógica de influência, ou seja, tanto a literatura influencia a sociedade, quanto a sociedade influencia a literatura (Cândido, 1980). Essa influência acontece independentemente da intenção do autor de causar tal efeito. As mudanças de comportamento que podem ser desencadeadas a partir da leitura serão, possivelmente, sentidas na prática (Cândido, 1980; Silva, 2009).

Aqui justificamos a utilização de textos literários no trabalho dentro da Educação Ambiental, procurando por meio dela conscientizar alunos – no caso desse estudo, futuros professores de LI da educação básica – em relação ao atual estado do Meio Ambiente.

A conservação do Meio Ambiente exige, além de uma melhor compreensão de seu funcionamento – uma melhor compreensão do próprio sujeito. A Literatura pode “nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (Todorov, 2009, p.76). E Todorov (2009, p. 33) vai além, ao dizer que a leitura das obras por alunos em todos os níveis de formação é importante para que nelas eles possam “encontrar um sentido que [...] permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”.

Na próxima seção abordamos, os conceitos relacionados a ecocrítica, ramo dos estudos literários que busca refletir acerca das relações entre sociedade e meio ambiente.

## Literatura, meio ambiente e educação ambiental: ecocrítica?

Como apontamos, a EA tem como pressuposto levar o sujeito a refletir sobre as questões ambientais e, a partir dessa reflexão, levá-lo a agir positivamente em relação a elas. Também como supracitado, a literatura

busca fazer com que o sujeito reflita sobre sua vida cotidiana e seja capaz de tomar atitudes transformadoras da sua realidade, partindo da conscientização.

Podem parecer incomum para alguns que literatura e meio ambiente sejam interligados, entretanto, esta relativamente nova forma de olhar para a literatura, que surge e ganha força a partir da segunda metade do século XX, é a porta pela qual esse campo do conhecimento luta pelas questões ambientais, mostrando ao mundo que os estudos literários também estão engajados na conscientização em prol do meio ambiente (Glotfelty, 1996).

Uma vez que a ecocrítica se preocupa em examinar as relações entre literatura e o ambiente físico e delinear como são construídas na literatura as relações entre homem, sociedade e meio ambiente, ela procura levar o sujeito a uma possível tomada de consciência e ação de comprometimento no que se refere ao mundo a sua volta, numa tentativa de quebrar a alienação do pensamento cartesiano da humanidade em relação ao mundo natural (Phillips, 1999; Buell, 2008; Clark, 2011; Garrard, 2012). Assim sendo, de acordo com Glotfelty (1996), são comuns em análises literárias nessa perspectiva, perguntas como:

como a natureza é representada nesse soneto? Que papel o cenário natural tem no enredo desse romance? Os valores apresentados nessa peça são compatíveis com o conhecimento ecológico? Como nossas metáforas da região podem afetar a forma como nós a tratamos? [...] De que formas a literatura tem afetado a relação da humanidade com o mundo natural? (Glotfelty, 1996, p. xix)

Com base nessas e em outras perguntas, estudos na área têm apontado alguns autores dentro das Literaturas de Língua Inglesa como alvos principais da ecocrítica, sendo os românticos ingleses considerados os precursores da escrita ecológica (McKusick, 2000).

O maior número de trabalhos se foca nas obras de William Wordsworth, da literatura inglesa, e Henry Thoreau, da literatura americana, mas ainda podem ser encontrados estudos sobre Charles Dickens, Elizabeth Gaskell, Thomas Hardy, entre outros (Glotfelty, 1996; Buell, 2008; Clark, 2011; Garrard, 2012).

Vários são os possíveis pontos de partida da análise ecocrítica, como levanta Garrard (2012). O autor salienta que apesar de ser relativamente nova, a ecocrítica já possui diferentes “ecofilosofias”. Cada uma delas, portando, tem suas especificidades e, a partir delas, maneiras diferentes de olhar para cada aspecto de interesse dos estudos literários na área. São elas: cornucópia, ambientalismo, *deep ecology*, ecofeminismo, ecologia social e eco-Marxismo, e ecofilosofia Heideggeriana. Esse trabalho não se posicionará em relação a um deles, uma vez que nosso objetivo principal é analisar um contexto específico de formação inicial de professores de inglês e apontar possíveis caminhos a serem traçados com base nos conceitos da EA e na literatura específica de ecocrítica.

## Metodologia

Os dados analisados advêm das disciplinas de Literaturas em Língua Inglesa I e II (doravante, LLI1, LLI2) de uma universidade pública no norte do Paraná. As disciplinas LLI1 e LLI2 estão, respectivamente, no currículo do terceiro e do quarto ano do curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Inglesa da universidade. A disciplina de Literaturas de Língua Inglesa I tem como ementa: “Produção literária britânica entre os séculos XVI e XVIII. Contextos históricos de produção. Especificidades e preocupações literárias dos autores”.

Por sua vez, a ementa a seguir refere-se à disciplina Literaturas de Língua Inglesa II: “Produção literária dos Estados Unidos da América, do período pré-nacional ao modernismo. Contextos históricos de produção. Especificidades e preocupações literárias dos autores”.

Na Tabela 1, apontamos os autores abordados em cada disciplina, como apontado no Plano de Atividade Acadêmica das mesmas, e, em negrito, destacamos os autores identificados como possíveis alvos da ecocrítica.

Considerando a abrangência de temas abordados pelos autores citados na Tabela 1 e, levando em consideração que nosso objetivo era analisar materiais das disciplinas sem necessariamente esgotá-los, selecionamos três textos para análise com base nas categorias propostas por Tozoni-Reis (2008).

Na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa I foram identificados dois textos principais, dois poemas do romântico inglês William Wordsworth (1770-1850): *Lines written in Early Spring* (1798a) e *Expostulation and Reply* (1798b). Na disciplina Literaturas de Língua Inglesa II o texto selecionado foi *The lost Phoebe* (1918), de Theodore Dreiser (1871-1945). Ambos os autores foram destacados em negrito no quadro anterior.

Os textos foram analisados procurando responder a perguntas ligadas à Ecocrítica e à EA, procurando apontar seu potencial em relação aos objetivos da EA na formação inicial de professores. As perguntas aplicadas foram as seguintes:

- (1) Qual o contexto de produção do texto?
- (2) Como a natureza / o meio ambiente é representado no texto?
- (3) A qual perspectiva de visão ambiental, dentre as apontadas por Tozoni-Reis (2008), o texto está relacionado?
- (4) Quais os potenciais do texto no que tange aos objetivos da EA, dentre os apontados na Carta de Belgrado e na Lei nº 9.795 de abril de 1999?
- (5) Quais conceitos da ecocrítica podem ser apontados no texto?

Dessa forma, a seguir apresentamos a análise dos dados e discutimos os resultados encontrados.

**Tabela 1.** Relação dos autores abordados nas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa I e II.  
**Table 1.** List of authors covered during the disciplines English Language Literature I and II.

	<b>Literaturas de Língua Inglesa I 6LEM097</b>	<b>Literaturas de Língua Inglesa II 6LEM102</b>
1º bimestre	Introdução a Beowulf e Geoffrey Chaucer William Shakespeare John Donne, Robert Herrick, John Dryden Jonathan Swift, Daniel Defoe	Introdução às Literaturas Pré-nacional e Nacional Emergente  Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne
2º bimestre	<b>William Wordsworth</b> , Samuel Taylor Coleridge John Keats, Percy Bysshe Shelley, Lord Byron Mary Wollstonecraft Shelley, Jane Austen	Herman Melville, Walt Whitman, Emily Dickinson, Kate Chopin, Henry James, <b>Theodore Dreiser</b> , Sarah Orne Jewett, Edith Wharton
3º bimestre	Charles Dickens, Lord Tennyson, Elizabeth Barrett Browning Robert Browning, Elizabeth Gaskell (late Victorians) Oscar Wilde, H.G. Wells, Robert Louis Stevenson Rudyard Kipling, Bram Stoker	Samuel Clemens, Stephen Crane, Ezra Pound, T. S. Eliot, Robert Frost, e. e. cummings, Willa Cather, Carson McCullers, Adrienne Rich
4º bimestre	D.H. Lawrence, James Joyce, E.M. Foster, Virginia Woolf W. Somerset Maugham, W.H. Auden William Butler Yeats, Dylan Thomas George Orwell, Christopher Isherwood	Sylvia Plath, Katherine Anne Porter, Gertrude Stein, Ernest Hemingway, F. Scott Fitzgerald, William Faulkner, John Steinbeck, James Baldwin, Audre Lorde

## Resultados e discussão

Os dois primeiros textos, da disciplina de Literaturas de Língua Inglesa I, foram do poeta romântico inglês William Wordsworth, aclamado como um dos maiores poetas da Literatura Inglesa, bem como um dos precursores das ideias ecológicas.

Marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas, os autores do Período Romântico Inglês (1785-1830) depararam-se com o começo da transição de uma sociedade primariamente rural para uma sociedade industrial, primordialmente transformada pela Revolução Industrial.

Ademais, movimentos que se posicionavam contrariamente às características de antigos regimes, como as Revoluções Francesa (1775-1799) e Americana (1775-1783), estão nitidamente presentes nas manifestações artísticas.

Como já apontamos, a visão antropocêntrica de mundo, estimulada pelo pensamento judaico-cristão (White, 1996), o império do pensamento dualista cartesiano do final do século XVII (Foster, 2002; Garrard, 2012; Robbins, 2012) e o advento do MPC, distanciaram cada vez mais o Homem da natureza, procurando justificar as atrocidades cometidas contra os seres vivos não-humanos (Clark, 2011; Garrard, 2012).

Wordsworth, portanto, é visto como um poeta que se opõe a tais ideologias dominantes e ao industrialismo desenfreado (Clark, 2011). Em *Lines written in Early Spring* (Wordsworth, 1798a), o poeta demonstra sua preocupação com a quebra da relação entre o Homem e a natureza.

O eu-lírico aprecia a natureza enquanto é dominado por pensamentos tristes e assim começa sua reflexão:

Ouvi mil notas combinadas,  
Enquanto em um bosque eu me sentei e reclinei,  
Naquele humor doce quando pensamentos agradáveis  
Trazem tristes pensamentos a mente (Wordsworth, 1798a, tradução nossa).

Em seus pensamentos, o eu-lírico procura a relação harmoniosa e simbiótica que havia sido perdida. A quebra dessa relação, causada principalmente pelo pensamento cartesiano, pesa no coração:

A suas obras justas a Natureza ligou  
A alma humana que por mim corre;  
E muito pesou meu coração em pensar  
O que o homem fez do homem (Wordsworth, 1798a, tradução nossa).

Se a alma do Homem está ligada às obras da natureza, todos os seres humanos e não-humanos estão

conectados e têm valores iguais, contrastando a ideia da superioridade humana.

Garrard (2012) sugere que a comparação entre animais e humanos pode ser de igualdade (*metonymy*) ou de alteridade (*metaphor*). As marcas de igualdade podem ser: antropomorfismo rústico (*disnification*), antropomorfismo crítico, zoomorfismo rústico (*theriomorphism*) e zoomorfismo crítico. As marcas de alteridade, por sua vez, serão: mecanomorfismo (seguindo um modelo cartesiano) e *allomorphism*.

Enquanto o antropomorfismo rústico apenas atribui qualidades humanas aos animais, denegrindo sua imagem (como o sorriso do golfinho que, na verdade, é apenas o formato de sua boca), o antropomorfismo crítico, de acordo com Bekoff (2007), utiliza a linguagem e os comportamentos humanos para ecologicamente alocar humanos e não-humanos no mesmo patamar.

Essa ligação parece estar presente na voz do eu-lírico, uma vez que plantas e pássaros estão tão vivos que apreciam cada momento de suas vidas. E, apesar do eu-lírico não ser capaz de ler os pensamentos dos pássaros, eles parecem encontrar alegria em cada movimento:

Os pássaros à minha volta pulam e brincam  
Seus pensamentos não posso medir: -  
Mas o mínimo movimento que eles fazem  
Parece um arrepio de prazer (Wordsworth, 1798a, tradução nossa).

Também em “*Expostulation and Reply*”, segundo texto considerado, o eu-lírico é indagado por seu amigo, *Mathew*, sobre as razões de permanecer tanto tempo sentado sobre uma pedra admirando a natureza:

Por que, William, nessa velha pedra cinzenta,  
Assim durante a metade de um dia,  
Por que, William, você se sente assim sozinho,  
E desperdiça seu tempo sonhando? (Wordsworth, 1798b, tradução nossa)

Retomando o respeito pela natureza, ele responde que o conhecimento não está somente nos livros, mas vem da estimulação recebida da mãe-natureza. Dessa forma a natureza alimenta a mente do homem com a sua sabedoria, o conhecimento não está somente no método formal de educação. O homem deve se sentar em sua presença e ver, ouvir, sentir o mundo a sua volta, e é por isso que ele se senta durante parte do dia admirando a natureza:

O olho – ele não pode escolher ver ou não ver;  
Nós não podemos ordenar à orelha para não ouvir,  
Nossos corpos sentem onde quer que eles estejam  
Conforme nossa vontade ou não

Não menos eu julgo que existam poderes  
Que neles mesmos impressionem nossa mente  
Que podemos alimentar nossa mente  
De uma sábia forma passiva (Wordsworth, 1798b, tradução nossa).

Os poemas de Wordsworth parecem representar a natureza como detentora de conhecimento infinito e merecedora de respeito. O meio ambiente e seus habitantes, humanos e não-humanos, estão conectados uns aos outros e, por isso, são dignos de igualdade. É possível que o poeta nos conduza diretamente a questões de uso de animais em aulas e experimentos, bem como sua reprodução e manutenção em cativeiro para consumo.

Apesar de, em uma primeira leitura, ser possível classificar Wordsworth dentro de uma visão de sujeito natural (Tozoni-Reis, 2008), o autor classifica os seres como tendo igual importância na natureza, como realçamos. Seus textos têm potencial de serem usados na formação de sujeitos históricos, conforme descrição de Tozoni-Reis (2008), corroborando também com os três primeiros princípios da EA, de acordo com a carta de Belgrado (1. Conscientização, 2. Conhecimento, 3. Comportamento), os quais podem levar alunos e professores a se conscientizarem do lugar ocupado por todos os seres vivos no planeta e, possivelmente, causarem mudanças de comportamento que poderão afetar positivamente o meio natural em que vivemos.

Retomamos aqui a fala de Bohm (*in* Foster, 2002), que argumenta em favor da necessidade do ser humano compreender que o planeta é formado por vários seres, humanos e não-humanos, que estão intimamente conectados e relacionados, e que suas ações têm efeitos em todos. Essa compreensão, por sua vez, se enquadra na visão do sujeito histórico de Tozoni-Reis (2008) mais uma vez, isto é, aquele que compreende as transformações sofridas pelo planeta ao longo do tempo, analisa suas consequências e toma consciência do seu espaço, bem como de seus deveres e responsabilidades.

O terceiro texto analisado, no âmbito da disciplina de Literaturas de Língua Inglesa II, foi o conto “*The lost Phoebe*” de Theodore Dreiser, escritor realista americano.

A chamada Guerra de Secessão (1861-1865), ou guerra civil americana, foi a disputa entre o Norte, fortemente industrial e abolicionista, e o Sul, marcadamente agrário e escravocrata, nos Estados Unidos. Durante os anos de guerra, o Norte desenvolve mais força nas indústrias e na agricultura mecanizada, influenciando as mudanças sociais e econômicas que marcariam o período pós-guerra.

Com a vitória do Norte sobre o Sul, os estadunidenses observaram uma nova era tomar forma em seu país. Enquanto em 1790 90% da classe trabalhadora estava na área rural, esse número cai para apenas 40% em 1890 (Wade *et al.*, 1966). O êxodo rural se deve a uma série de fatores, muitos deles desencadeados pelo resultado da Guerra de Secessão.

Com o advento da agricultura mecanizada e a especialização dos produtores em apenas um tipo de cultura, pequenos agricultores sofrem com a queda dos preços dos produtos, principalmente entre os anos de 1870-80 (Wade



*et al.*, 1966). Ademais, cinco anos de fortes invernos (1885-1887) tornam a vida no campo ainda mais difícil. A industrialização da agricultura, aliada às “catástrofes” naturais, potencializou o abandono da área rural e a procura por áreas urbanas.

De acordo com Wade *et al.* (1966), Pittsburgh possuía por volta de 376 habitantes em 1790, número que subiu para 21.000 em 1840 e chegou a 240.000 em 1900, tornando-se um forte centro industrial até os dias de hoje.

Os autores também apontam que cidades como Boston, Nova Iorque, Washington, Cleveland, entre outras, já possuíam mais de um milhão de habitantes em 1860, números potencializados com o fim da Guerra de Secesão. Nova Iorque, por exemplo, atinge 3.000.000 em 1900.

O conto de Theodore Dreiser, *The lost Phoebe*, pode ser apontado como uma das obras que investiga essas mudanças e transformações sofridas pelos Estados Unidos em tão pouco tempo, problematizando os efeitos desordenados da industrialização e da urbanização (Clark, 2011). A história de amor entre Henry e Phoebe parece compor apenas um pano de fundo para o tema maior do conto.

No primeiro parágrafo (reproduzido a seguir), o autor descreve uma área do país que diminuía em população e já não era mais tão próspera como havia sido, e também aponta que era possível ver grandes áreas de monocultura de milho e trigo:

Eles moravam juntos em uma parte do país que já não era tão próspera como havia sido, mais ou menos a três milhas de uma daquelas pequenas cidades que em vez de crescerem em população, estão diminuindo. O território não era totalmente habitado, talvez uma casa a cada milha mais ou menos, com vastas áreas de plantação de milho e trigo e campos alqueivados que em temporadas esporádicas haviam sido semeados com rabo-de-gato e trevo (Dreiser, 1918, p. 112, tradução nossa).

Já no começo do texto também é possível perceber que as personagens vivem isoladas e sozinhas na área rural, cercadas apenas por vizinhos distantes, com os quais parecem ter pouco contato. Henry e Phoebe foram deixados pelos filhos, que foram para a cidade em busca de outro estilo de vida, a procura das promessas da cidade grande:

Dos sete filhos, ao todo, que haviam nascido para eles, três haviam morrido; uma garota havia mudado para o Kansas; um garoto havia mudado para Sioux Falls, para nunca mais se ouvir falar dele; outro garoto havia mudado para Washington; e a última garota morava a cinco municípios de distância no mesmo estado, mas estava tão ocupada com seus afazeres que raramente se importava com eles. Tempo, lugar e vidas comuns que nunca haviam sido atrativos os haviam desmamado completamente, ao ponto de, onde quer que eles estivessem, pouco se importavam com o pai e com a mãe (Dreiser, 1918, p. 114, tradução nossa).

O casal mora em uma casa velha há mais de quarenta e oito anos, quando se casaram, e tem poucas atividades além dos poucos cuidados que devem ao campo:

Eles não possuíam nenhum desenvolvimento intelectual. O pomar, o prado, o campo de grãos, o cercado dos porcos e as galinhas são a extensão de sua atividade humana. Quando o trigo está no ponto é colhido e debulhado; quando o milho está dourado é cortado e empilhado; quando o rabo-de-gato está alto é cortado e montes são erguidos. Depois disso vem o inverno, com o arrastão de grãos para o mercado, a serragem e a divisão da madeira, as tarefas simples de colocar fogo, pegar carne, reparos ocasionais e visitas. Além dessas e das mudanças climáticas – as nevascas, as chuvas, e os dias de bonança – não existem coisas imediatas e significantes a serem feitas (Dreiser, 1918, p. 114-115, tradução nossa).

Não somente a casa do casal se encontra aos pedaços, mas as descrições do sítio e dos animais de Henry apontam para a decadência do local. Os animais se encontram em estado de calamidade, tendo sido comidos por outros animais e/ou tendo adquirido doenças:

Como o tempo tinha passado e eles tinham somente a si mesmos para cuidar, seus movimentos haviam se tornado mais e mais lentos, e tinham cada vez menos atividades. A quantidade anual de porcos havia sido reduzida de cinco para um porco, e o único cavalo que Henry possuía era agora um animal sonolento, sem ser bem alimentado ou limpo. As galinhas, que antigamente formavam uma grande granja, haviam quase desaparecido, devido a furões, raposas, e à falta de cuidado, gerando doenças (Dreiser, 1918, p. 115, tradução nossa).

Clark (2011) aponta que, na ocupação dos Estados Unidos, muitas espécies nativas foram dizimadas e grandes áreas florestais destruídas, provendo espaço para a criação de animais como porcos, bois, galinhas, ovelhas e plantações variadas. Espécies de animais selvagens também foram introduzidas, por exemplo, a raposa vermelha, o coelho e o sapo-boi, causando vários impactos na vida animal daquelas regiões.

Com a morte de sua esposa, Henry se encontra sozinho, perdido, abandonado na fazenda. Henry é assombrado pela ideia de ter sua esposa de volta e parte em uma busca desenfreada por sua amada. Pode-se fazer aqui um paralelo entre o estilo de vida em deterioração e a esposa morta de Henry.

É possível que Dreiser tenha usado a imagem de Phoebe para representar um estilo de vida que já não exista. A agricultura de subsistência, a vida no campo com alguns animais, a vida em família havia sido substituída pelo agronegócio industrializado, pela vida urbana na qual os indivíduos são estimulados a buscarem sucesso, dinheiro e desenvolvimento a todo custo (Foster, 2002; Robbins, 2012).

Na história de Dreiser, encontramos uma natureza subjugada pelos desejos do homem e à mercê de sua vontade. Animais mantidos em cativeiro para consumo e grandes áreas de vegetação nativa desmatadas para a plantação de monocultura. Dentre as visões que Tozoni-Reis (2008) apresenta, pode-se enquadrar *The lost Phoebe* dentro das características do sujeito cognoscente, sugerindo que os modos de produção vão sendo substituídos e a tecnologia vai dando conta de solucionar eventuais problemas.

Entretanto, advogamos em favor de uma visão histórica para o texto, dependendo de como ele é abordado. Isto é, pode-se usar o conto para levantar questões relacionadas ao uso de grandes extensões de terra para a monocultura, à morte de um estilo de vida, de animais – e da natureza em geral –, utilizados como meras máquinas a serviço dos humanos (Garrard, 2012).

Garrard (2012) aponta que a filosofia judaico-cristã, como citamos, instiga os homens a verem a vida selvagem como oposta à civilização, como inimiga da vida moderna. A agricultura é, para o autor, “tanto a causa quanto o sintoma de uma alienação da terra que a religião monoteísta e ciência moderna” completaram (Garrard, 2012, p. 68, tradução nossa).

O autor também argumenta que, devido aos problemas ambientais causados pela pecuária, os *animal studies* são grandes aliados da ecocrítica, muito provavelmente, até uma de suas ramificações (Garrard, 2012). Ambos estão fortemente opostos às ideias antropocêntricas de natureza levantadas pela visão judaico-cristã, pelo “penso, logo, existo” cartesiano e pelo MPC.

### Considerações finais

Sendo emergencial a necessidade de formação de sujeitos globais, ou seja, cidadãos que sejam capazes de analisar criticamente a sociedade, agir em relação aos problemas que a assolam e a pensar coletivamente, todas as áreas do conhecimento precisam fazer a sua parte.

Giroux (1997) aponta que o professor é um dos responsáveis pela formação desses sujeitos. Dessa forma, muitos cursos de formação inicial e continuada de professores constantemente passam por transformações para que tais demandas da sociedade sejam atendidas (Lima, 2001).

Como dissemos, a problemática ambiental é um dos temas a serem urgentemente tratados em programas de formação de professores. A inserção de novos professores, em todos os níveis da educação, que sejam capazes de analisar os problemas ambientais de uma perspectiva holística contribui grandemente para a luta em prol do meio ambiente. Nessa direção, procuramos apontar lugares de convergência entre a EA e a literatura, uma vez que esta faz parte do currículo de formação do professor de língua inglesa. Devido ao seu caráter global, a disciplina de língua inglesa se faz presente não somente em cursos de formação de professores de LI, mas também na formação de profissionais de outras áreas.

A análise de três textos das disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa I e II com base nos objetivos da Carta de Belgrado (conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação, participação), na formação de sujeitos (natural, cognoscente, histórico) de Tozoni-Reis (2008) e nos princípios da ecocrítica, nos permitiu observar que a literatura tem potencial para ser usada como aliada da EA.

Como aconteceu em outros movimentos, como o movimento feminista e racial, acredita-se que o uso das literaturas de língua inglesa pode promover a conscientização, o diálogo com diferentes campos do conhecimento, e até causar uma mudança de comportamento em relação ao meio ambiente (Glottfelty, 1996). Entretanto, advogamos em favor de trabalhos interdisciplinares para que tais resultados possam ser potencializados. O diálogo da literatura com outras áreas do conhecimento – como a biologia – pode trazer grandes benefícios para ambas.

Se é preciso pensar globalmente, ou seja, não como indivíduo, mas como indivíduos que compõem uma sociedade, é também preciso pensar o conhecimento como um todo, de forma a ampliarmos os possíveis benefícios que as muitas e diversas áreas do conhecimento têm a nos oferecer. Em tal aspecto, tanto a ecocrítica, quanto a EA podem ser usadas na formação de professores críticos, que, por sua vez, formarão alunos mais críticos.

### Referências

- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 292 p.
- BRASIL. 1996. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23/10/2013
- BRASIL. 1999. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm). Acesso em: 29/10/2013
- BRAGA, E.F. 2010. *As dimensões estéticas da pentalogia “La guerra silenciosa”: um espaço literário de resistência humana e de motivações ecológicas*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal de do Rio de Janeiro, 230 p.
- BUELL, L. 2008 *The Future of Environmental Criticism: environmental crisis and literary imagination*. Malden, Blackwell Publishing, 206 p.
- BOTKIN, D.B.; KELLER, E.A. 2011. *Ciência Ambiental: Terra, um planeta vivo*. 7ª ed., Rio de Janeiro, LTC, 716 p.
- BEKOFF, M. 2007. *The emotional lives of animals: A Leading Scientist Explores Animal Joy, Sorrow, and Empathy and Why They Matter*. Novato, New World Library, 256 p.
- CÂNDIDO, A. 1980. *Literatura e Sociedade*. 6ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 182 p.
- CAPRA, F. 2002. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo, Editora, Cultrix, 296 p.
- CARSON, R. 2002 [1962]. *A silent spring*. New York, Houghton Mifflin Harcourt, 378 p.
- CLARK, T. 2011. *The Cambridge Introduction to Literature and the Environment*. Cambridge, Cambridge University Press, 267 p.
- DIAMOND, J.M. 2005. *Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso*. Rio de Janeiro, Record, 686 p.
- DREISER, T. 1918. *Free and Other Stories*. New York: Boni and Liveright. Disponível em: <http://webapp1.dlib.indiana.edu/inauthors/view?docId=VAA2424&chunk.id=d1e302&brand=ia-books&doc.view=0&anchor.id=#VAA2424-111> Acesso em: 12/05/2014.
- EAGLETON, T. 2008. *Literary Theory: an introduction*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 248 p.
- FAGAN, B. 2009. *O Aquecimento Global: a influência do clima no apogeu e declínio das civilizações*. São Paulo, Larousse do Brasil, 303 p.
- FOSTER, J.B. 2002. *Ecology against Capitalism*. New York, Monthly Review Press, 160 p.
- GARRARD, G. 2012. *Ecocriticism*. Oxon, Routledge, 203 p.

- GLOTFELTY, C. 1996. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In: C. GLOTFELTY; H. FROMM (eds.), *The Ecocriticism Reader: landmarks in literary ecology*. Athens, The University of Georgia Press, p. XV-XXXVII.
- GIROUX, H.A. 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 270 p.
- LEFF, E. 2008. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 6ª ed., Petrópolis, Vozes, 343 p.
- LIMA, L.C.A. 2001. *A escola como organização educativa*. São Paulo, Cortez, 189 p.
- McKUSICK, J. 2000. *Green writing: Romanticism and ecology*. New York, St. Martins, 282 p.  
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-38629-1>
- NASCIMENTO, M.F.F. 2010. Educação Ambiental: trajetória, fundamentos e práxis pedagógica. *Cadernos IAT*, **3**(1):104-117.
- PHILLIPS, D. 1999. Ecocriticism, Literary Theory, and the truth of Ecology. *New Literary History*, **30**(3):577-602.  
<http://dx.doi.org/10.1353/nlh.1999.0040>
- REIGOTA, M. 2009. *O que é Educação Ambiental*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 107 p.
- ROBBINS, R.H. 2012. *Global problems and the culture of capitalism*. 4ª ed., Boston, Pearson, 422 p.
- SACHS, I. 1993. Estratégias de transição para o século XXI. In: M. BURSZTYN, *Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo, Brasiliense, p. 29-56.
- SAGLAM, G.; GÜRSOY, E. 2010. ELT. Teacher Trainee's Awareness on Environmental Issues and their Integration to the Curriculum. In: International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 2010. *Anais...* Antalya, p. 131-136.
- SILVA, M.C. 2009. Crítica Sociológica. In: T. BONNICI; L.O. ZOLIN, *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3ª ed., Maringá, EDUEM, p. 123-134.
- TODOROV, T. 2009. *A Literatura em Perigo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, DIFEL, 96 p.
- TOZONI-REIS, M.F.C. 2008. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 170 p.
- UNESCO-UNEP. 1976. The Belgrade Charter: A global framework for environmental education. *Connect*, **1**(1):1-9.
- WADE, R.C.; WILDER, H.B.; WADE, L.C. 1966. *A History of the United States*. Boston, Houghton Mifflin Social Studies Program, 880 p.
- WHITE, L. JR. 1996. The historical roots of our Ecological Crisis. In: C. GLOTFELTY; H. FROMM (ed.), *The Ecocriticism Reader: landmarks in literary ecology*. Athens, The University of Georgia Press, p. 3-14.
- WILLIAMS, R. 1977. *Marxismo e Literatura*. Londres, Oxford University Press, 215 p.
- ZAPPONE, M.H.Y.; WIELEWICKI, V.H.G. 2009. Afinal, o que é literatura? In: T. BONNICI; L.O. ZOLIN, *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3ª ed., Maringá, EDUEM, p. 19-32
- WORDSWORTH, W. 1798a. Lines Written in Early Spring. Disponível em: <http://www.poetryfoundation.org/poem/181415> Acesso em: 10/03/2014.
- WORDSWORTH, W. 1798b. Expostulation and Reply. Disponível em: <http://www.bartleby.com/145/ww133.html> Acesso em: 10/03/2014.

Submetido: 11/07/2015

Aceito: 18/02/2016