



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL –
PPGEA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



JOELMA MADRUGA FURTADO

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ORIENTADA
PELOS PCN: EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Rio Grande
Setembro de 2018

JOELMA MADRUGA FURTADO

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ORIENTADA
PELOS PCN: EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE)

Rio Grande
Setembro de 2018

F992p Furtado, Joelma Madruga.
A prática dos professores de língua portuguesa orientada pelos PCN: Educação Ambiental por meio dos gêneros textuais / Joelma Madruga Furtado. – 2018.
174 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Orientador: Dr. Luis Fernando Minasi.

1. Educação Ambiental. 2. Transversalidade. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. PCN - Gêneros Textuais. I. Minasi, Luis Fernando II. Título.

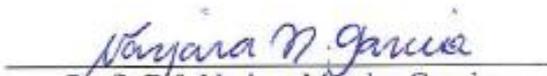
CDU 504:37

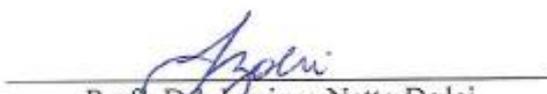
Joelma Madruga Furtado

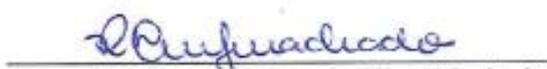
***“A prática dos professores de Língua Portuguesa orientada pelos PCN:
Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais”***

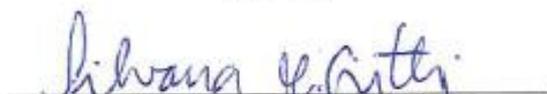
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:


Prof. Dr. Luis Fernando Minasi
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Luciana Netto Dolci
(FURG)


Prof. Dr. Rosely Diniz da Silva Machado
(FURG)


Prof. Dr. Silvana Maria Gritti
(UNIPAMPA)

ESCLARECIMENTO

Esta dissertação foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Professores(as) (EAEFE), tendo como esteio as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental, sob o codinome Grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado, coordenado pela Mestra em Educação Ambiental Darlene Silveira Cabrera. A temática deste estudo encontra relevância ao não se limitar à direção única de uma comunidade ou mesmo região. Ocupando-se, também, com um estudo que tenha a possibilidade de vislumbrar outros espaços, que não sejam somente seu contexto. A temática geral *Formação de Professores* estará contemplada nesta pesquisa.

Coordenador da Temática Geral
Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Coordenadora do Grupo de Estudos
Prof^a. Me. Darlene Silveira Cabrera

DEDICATÓRIA

Professora sinônimo de flor,
que no exercício da docência há 40 anos
é exemplo de efetivo profissionalismo
num contínuo fazer-se e refazer-se.
Faz da efetivação da linguagem o
fundamento de sua práxis.
Ultrapassa fronteiras da escola,
fazendo do aporte teórico o embasamento de
outra concepção de docência.
É exemplo de que somos constantes no processo
de desenvolvimento do conhecimento
– por sermos inconclusos,
estamos num contínuo aprender.
Impregnada da literatura dos
mais diversos Gêneros Textuais,
expressa por meio do teatro, do poema,
das memórias literárias
o que o mundo nos traz na essência.
Assim, vai escrevendo sua história
nos ensinando e aprendendo que não há tempo,
aliás sempre é tempo!
Minha amiga Rosa,
meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A língua é uma das realidades que mais expressa quem nós somos. Ela nos constitui por estar presente em todas nossas atividades, pelas palavras estabelecemos relações. Também é pela linguagem que nos constituímos como seres únicos, no entanto se somos o que somos é consequência de processo histórico de conquista- onde pela palavra – pronunciada no meio de tantas outras, conseguimos fundar a nossa.

Pela linguagem que me constituí, meus agradecimentos.

Aos professores de Língua Portuguesa pela prática diária, que lutam e não esmorecem frente aos entraves do cotidiano escolar, na busca pelo aguçar dos sentidos, propõem projetos que conduzem os alunos à emancipação humana. No pertencimento de tudo que concebem e disseminam sabem que são capazes de fundar saberes que os levarão a expressão de outro mundo possível.

À Banca Examinadora que trouxeram, na particularidade de suas linguagens, contribuições necessárias para o enriquecimento desta pesquisa, Prof^ª Narjara, Prof^ª Luciana, Prof^ª Rosely e Prof^ª Silvana.

Ao orientador, nossas ações são diariamente lidas pelos outros: na palavra que emitimos, na frase que escrevemos no compromisso que assumimos ou nos gestos que praticamos. Na totalidade do ser professor, aprendi que libertamos e somos libertados quando possibilitamos o outro *a vir a ser!* Obrigada!

Ao Grupo Pão Manteiga e Marx – Café de Sábado, que na forma díspar de se comunicar, com um objetivo comum e um referencial teórico consistente foi capaz de fundar discussões necessárias para meu desenvolvimento enquanto sujeito aprendiz. Meu carinho especial a cada uma: Minasi, Darlene, Alex, Denise, Ricardo, Tamires e Alana.

Aos colegas de curso por todas as discussões, questões provocadas, posições confrontadas, nas diferenças fomos criando expectativas diferentes no processo de conhecimento.

À Darlene, cada pessoa é aquilo que crê, fala do que gosta, retém que procura, ensina o que aprende, tem o que dá e vale o que faz. Tua sabedoria reproduz-se em tuas dignas ações. Pela diretividade de tua linguagem aonde conduz e te conduzes, meu muito obrigado!

À minha amiga Denise, às vezes é preciso chorar para sabermos o quanto é bom sorrir. Vale-nos refletir: Que linguagem tínhamos antes, no durante e qual teremos no depois? Que tenhamos muito a compartilhar no depois, pois o percurso já o constituímos.

Aos meus sogros, onde a linguagem da *prosa de mate* é aprendizagem inconclusa, onde nas manhãs, entre um mate e outro, talvez nem saibam o quanto me ensinam sobre a cultura das relações.

Aos meus pais que me ensinaram as primeiras palavras, que na constituição de família ensinaram todos os valores da vida, como pessoas decentes e, como representatividade da classe trabalhadora, souberem solidificar saberes que são como rocha, não se distanciando jamais daquilo que acreditam, dever cumprido!

Ao meu esposo, que na amorosidade do ser companheiro, amigo se fez equilíbrio tendo complacência de apenas ouvir quando minha palavra precisava ser dita.

À Bella, pela cumplicidade nos momentos mais difíceis, sabendo, com uma linguagem única, demonstrar seu companheirismo e afetividade, ensinando-me que o processo de humanização só torna as pessoas melhores.

À minha filha – o que torna uma pessoa grande são seus atos, os teus enquanto estudante levaram-me a reavaliar princípios e aprofundar a minha teoria. Então o que desejo, minha filha, é que meus ensinamentos sirvam para aprenderes que a palavra ora precisa ser determinação, mas muitas vezes, precisa ser o acalento. Obrigada por trazer-me para realidade quando pretendi me distanciar dela. Tu és a extensão de minha utopia.

Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia: cortado, a água se quebra em pedaços, em poço de água, em água parálitica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada;

e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma se comunica, porque cortou-se a sintaxe do rio, o fio de água por que ele discorria.

(MELO NETO, 1996)

RESUMO

A presente dissertação é resultado do processo de estudo realizado na busca de compreender de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN se efetivam nas aulas de Língua Portuguesa, no que tange à transversalidade da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais, na Rede Pública Municipal de Rio Grande, RS. Dessa forma, criou-se o problema de pesquisa com a emergência de conhecer, investigar aquilo que está impedindo a prática dialógica destes professores, para que se constitua uma educação comprometida com a emancipação humana, através da problematização dos homens em suas relações com o mundo, por meio de uma proposta de ensino interacionista da linguagem. Seguindo a orientação teórica do Materialismo Histórico e do Materialismo Dialético preconizado de investigação da realidade objetiva, tornou-se fundamental para resolver o problema de pesquisa que nos propomos investigar: 1- analisar, interpretar e descrever as contradições existentes nas práticas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal, a fim de entender de que forma a Educação Ambiental se efetiva, conforme a indicação nos PCN; 2 - analisar, interpretar e compreender as situações-limites que dificultam os professores de Língua Portuguesa, das EMEF de Rio Grande, desenvolverem práticas que favoreçam uma Educação Ambiental enquanto totalidade, por meio de um trabalho que compreenda a pluralidade dos Gêneros Textuais. Para tal, utilizamos como subsídio o estudo da legislação que define o ensino de Língua Portuguesa em âmbito nacional. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida da seguinte forma: consistiu-se no levantamento e estudo do referencial teórico-metodológico, com ênfase do método qualitativo de investigação, tendo como suporte a entrevista semiestruturada, em que foram analisadas todas as ligações e relações que outros fenômenos possuem com o fenômeno estudado. A fim de aproximarmos ao máximo de sua totalidade, tomamos como referências as análises das oito entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino, as quais nos permitiram explorar, por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin o conteúdo de suas falas. A partir de nossas compreensões, subsidiados pelas entrevistas realizadas, entendemos que os professores de Língua Portuguesa trazem em suas falas concepções que se atrelam as múltiplas formas em que a Educação Ambiental é concebida e desenvolvida. Assim disposta, compreendemos que os professores, parte de nossa pesquisa, estão desenvolvendo Educação Ambiental em suas práxis cotidianas, por meio: de metodologias de projetos, interdisciplinaridade, como leitura de mundo, enquanto posição política e como subsídio para discutir a cultura das relações interpessoais. Desse modo, a grande contradição que encontramos como resultado dessa pesquisa está no reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade do trabalho de Língua Portuguesa ser desenvolvido a partir dos Temas Transversais, em específico a Educação Ambiental, por meio dos Gêneros Textuais, porém há contingências que impossibilitam de efetivá-lo. Logo, faz-se necessário que as instituições escolares construam uma proposta político pedagógica engajada na busca de saberes que garantam que as aulas de Língua Portuguesa envolvam uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, ao mesmo tempo em que sejam propulsoras da materialização da Educação Ambiental enquanto totalidade como forma da cultura das relações.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Transversalidade. Ensino de Língua Portuguesa. PCN-Gêneros Textuais.

RESUMEN

Esta tesis es resultado del proceso de estudio echo en la búsqueda de la comprensión de cómo los Planes de Estudios Nacionales – PNC ocurren en las clases de Lengua Portuguesa, con respecto a la incorporación de la Educación Ambiental a través de los Géneros Textuales, en la Red Pública Municipal de Río Grande, RS. De esa manera se creó el problema de investigación con la emergencia de conocer, investigar, a fondo, aquello que está impidiendo la práctica dialógica de estos profesores, para que se constituya una educación comprometida con la emancipación humana, a través de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo, a partir de una propuesta de enseñanza interaccionista del lenguaje. Siguiendo la orientación teórica del Materialismo Histórico y del Materialismo Dialéctico preconizado de investigación de la realidad objetiva, se volvió fundamental para resolver el problema de investigación que nos proponemos averiguar: 1- analizar, interpretar y describir las contradicciones existentes en las prácticas desarrolladas por los profesores de Lengua Portuguesa al público municipal con el fin de entender cómo la educación ambiental es eficaz, como ha sido indicado en el PNC; 2 - analizar, interpretar y comprender situaciones límites que dificultan los profesores de Lengua Portuguesa de las EMEF de Rio Grande, desarrollaren prácticas para promover una Educación Ambiental como totalidad, a través de una obra que comprende la pluralidad de los Géneros Textuales. Para ello, se utiliza como soporte el estudio de la legislación que define la enseñanza de la Lengua Portuguesa en todo el país. En este sentido, la investigación fue desarrollada de la siguiente manera: se consistió en el levantamiento y estudio del referencial teórico-metodológico, con énfasis del método cualitativo de investigación, teniendo como soporte la entrevista semiestructurada, en la que se analizaron todas las conexiones y relaciones que otros los fenómenos poseen con el fenómeno estudiado. Con el fin de estar más cerca al máximo de su totalidad, nos referimos al análisis de ocho entrevistas con profesores de Lengua Portuguesa de la Red Municipal de Educación Pública, lo que nos permitió explorar, por medio del Análisis de Contenido de Laurence Bardin el contenido de sus palabras. A partir de nuestra comprensión, subvencionado por entrevistas, entendemos que los profesores de Lengua Portuguesa traen en su decir concepciones que traen las múltiples formas en que la educación ambiental es concebida y desarrollada. En este sentido, entendemos que los profesores, parte de nuestra investigación, están desarrollando Educación Ambiental en sus praxis cotidianas, por medio de metodologías de proyectos, interdisciplinaridad, como lectura de mundo, como posición política y como subsidio para discutir la cultura de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, la gran contradicción que encontramos como resultado de esta investigación es el reconocimiento, por los profesores, de la necesidad del trabajo de Lengua Portuguesa ser desarrollado a partir de los temas transversales en Educación Ambiental específica, a través de los Géneros textuales, sin embargo, hay las contingencias que imposibilitan de hacerlo. Por lo tanto, es necesario que las instituciones educativas construyan una propuesta política pedagógica dedicada a la búsqueda del conocimiento para asegurar que las clases de Lengua Portuguesa traigan una teoría de la comprensión e interpretación de la realidad, mientras se está conduciendo la materialización de Educación Ambiental en cuanto totalidad como forma de la cultura de las relaciones.

Palabras clave: Educación Ambiental. Transversal. Enseñanza de la Lengua Portuguesa. PCN-Géneros Textuales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIC - Ato de Interação Comunicativa

AID - *Agency for International Development*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

CME - Conselho Municipal de Educação

DCM - Diretrizes Curriculares Municipais

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GNT - Gramática Normativa Tradicional

ILA - Instituto de Letras e Artes

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

OLPEF - Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental

PLACEA - Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA - Plano Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEA - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

RPMERG - Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande

SEMA - Secretaria do Meio Ambiente

SISMEd - Sistema de Gestão de dados da SMEd

SMEC - Secretaria de Educação e Cultura

SMEd - Secretaria de Município da Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unb - Universidade de Brasília

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	15
1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
1.1 O Processo da Formação dos Professores de Língua Portuguesa à Luz das LDB nº 5.692/71 e nº 9.394/96 e dos PCN.....	29
2. A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	37
3. IMBRICAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A TRANSVERSALIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	42
3.1 A Proposta do Ensino da Língua Portuguesa por meio da Transversalidade da Educação Ambiental – Uma Concepção Possível e Necessária.....	49
3.2 Contexto Histórico da Educação Ambiental como Movimento às Práticas Educativas de Língua Portuguesa.....	52
4. ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	59
4.1 Histórico do Fenômeno Material Social Concreto Sensível de Pesquisa e o Movimento Realizados pelos Professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino.....	69
4.2 A Constituição da Problemática de Pesquisa: Fenômeno, Problema de Pesquisa, Hipóteses e Objetivos.....	74
5. O PROCESSO INVESTIGATIVO E A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	80
6. “OS CONTEÚDOS SÃO OS NOSSOS TEXTOS”: A PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA, A PRODUÇÃO ESCRITA E A ORALIDADE.....	87
7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?....	100
8. COMPREENSÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	111
PALAVRAS FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	126
APÊNDICES.....	127

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho de investigação no seu todo remete ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede Pública de Educação Básica, sem trazer para ele uma generalização, mas a partir da generalidade de uma Rede Municipal de Ensino, especificado no trabalho docente de professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais da cidade do Rio Grande, quando do uso da categoria literária Gêneros Textuais, para expressar a presença da Educação Ambiental no conteúdo desses textos.

As Primeiras Palavras, neste conjunto, não significam uma apresentação no sentido dos textos acadêmicos, mas uma simples escrita que possa localizar nosso leitor no como chegamos até o estágio presente.

Este trabalho traz um pouco de seu fundamento, nos anseios de uma professora de Língua Portuguesa de escola pública, que em sua prática social e pedagógica vem insistindo em uma educação omnilateral do ser humano, onde encontra no ensino da Língua Portuguesa a possibilidade mais adequada para a efetivação da compreensão da realidade que necessita comunicar.

Dentro da formação que nos leva hoje a pensar em outra sociedade, faz com que esta dissertação¹ de mestrado transite, dialogando com pensadores da linguagem e pensadores da vida social no todo que nos fez reuni-los.

Baktin (1992), por exemplo, enfatiza que na totalidade do falar, escrever, ler e ouvir, os seres humanos ativam seus conhecimentos sempre que lhes são provocados, pelo que essas práticas comunicam. Nesse sentido, buscamos com essa investigação, observar, analisar e interpretar nos Gêneros Textuais, no ensino da Língua Portuguesa, no nível do Ensino Fundamental, o que esses Gêneros podem ou mesmo politizam os educandos pelo conteúdo que falam, escrevem, leem e ouvem no processo da linguagem/comunicação.

As vivências que trazemos, como prática pedagógica e didática, ajudam-nos para apontar as contradições que anunciamos em nossas hipóteses e o que conseguimos, neste estudo, apontar como alcance dos objetivos lançados como desafios a esta pesquisadora.

Linguagem e consciência se encontram imbricadas no processo que as constitui, não nos permitindo dizer que uma possa ser “mais velha” que a outra. A linguagem como expressão da consciência faz dela a materialidade a ser expressa no conteúdo comunicado.

¹ Nossa dissertação foi formatada, conforme os direcionamentos do Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT, de 2014, elaborado por Cibele Dziekaniak.

Os Gêneros Textuais nas aulas de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande foi um dos objetos de nossa investigação, para sentirmos onde “saberes ambientais” possam estar neles perpassando de modo que atendam as sugestões referidas nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, contenham episteme de conscientização do sujeito que fala, ouve, lê, estuda e age com e na realidade que se nos apresenta para ser transformada. As solidárias discussões no Grupo de Pesquisa, ao qual fazemos parte – Grupo de Estudos Marxistas em Educação Ambiental – conhecido pela amorosidade que seus componentes, reúnem consigo em torno do pensamento de Karl Marx (1818 – 1883), Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado, também compõem os referenciais teóricos nos quais subsidiamos nossa pesquisa, por entender como Minasi, Moura, Damo e Cruz (2012) que a perspectiva dialética, ao colocar a origem da consciência nas condições materiais, ou na realidade objetiva, nos atenta para o fato de que nada acontece por acaso, mas nas condições que vão se organizando para tal.

Sendo assim, ao organizamos as condições necessárias para que determinadas coisas aconteçam, é essencial que estas realmente venham tornar-se realidade, desta forma entendemos que os fatos são produtos de condições determinadas. À vista disto, ao organizarmos outra forma de ser e estar no mundo, estamos reunindo tais condições para essa nova estruturação e organização social, o que cria e desenvolve, então, a possibilidade de um mundo diferente do que este que aí se apresenta.

A linguagem, como forma de materialização do pensamento, reitera o posicionamento acima no que diz respeito às funções da linguagem. E, nessa condição se apresenta para a linguagem traduzida pelos gêneros textuais abraçar os problemas sociais pela forma como eles fazem a comunicação do conteúdo político que os encerra.

Nesta compreensão, encontra-se a maneira como esse estudo procurou problematizar e desvendar a questão levantada nesta pesquisa, imbuída da perspectiva Freiriana (2015) na concepção de que dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, sendo essencial reconhecer que ninguém pode dizê-la sozinho ou para outros. Nessa epistemologia, fundamentamos a necessidade de trazer os Gêneros Textuais como forma de interagir dialogicamente com os outros e entre si, mediatizados pelo mundo, tanto dos autores dos textos como dos professores e de seus respectivos alunos para pronunciá-lo a todos e com todos, na forma de linguagem, a natureza em sua realidade.

Nesse caminho, é relegada aos estudantes a “obrigação” de serem autores/partícipes do processo coletivo de produção do conhecimento e o educador, enquanto professor de Língua Portuguesa, assume, livre de preconceitos, a função política de abrir-se às indagações,

curiosidades, perguntas, críticas, sem deixar de ser ao mesmo tempo inquiridor, inquieto em face do compromisso que tem, segundo Freire (2015), de ensinar não como mera transmissão de conhecimentos, mas de criar as possibilidades para a sua própria produção.

Desta forma, estamos imbuídos de uma proposta de investigar no ensino da Língua Portuguesa como os Gêneros Textuais poderiam avançar para além da teoria literária, insistindo que esses saberes assumem um significado maior se apreendido pelos educandos não apenas nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistêmica, pedagógica, mas também ser constantemente testemunho vivido do que comunica.

Assim, buscamos pensar a possibilidade de “saberes ambientais” que transitam nos conteúdos dos textos trazidos por determinados Gêneros Textuais trabalhados em sala de aula, como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, o que significa não apenas falar bonito sobre razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria literária – Gêneros Textuais – mas trazer para a prática cotidiana dos alunos, na forma poética, crítica ou mesmo romanceada do gênero o conteúdo que comunica.

Para melhor compreender o fenômeno de pesquisa, buscamos sua reconstituição histórica partindo das políticas públicas de educação, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também nas análises de Referenciais Nacionais para a Educação Básica, entre eles, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, o Programa Nacional de Educação Ambiental, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental.

A especificidade do fenômeno estudado, pelas suas características epistemológicas para se conhecer, analisar, interpretar e compreender a realidade decorre, na pesquisa, de determinações históricas, onde a presença das Políticas Públicas de Educação Ambiental é constituinte do momento histórico, assim, para que se possa entendê-lo em sua totalidade, faz-se necessário o referencial contido no ProNEA e nas DCNEA.

A apropriação do contexto histórico em que os fenômenos de pesquisa estão imersos, faz-nos investigar que contradições existem na prática de seus sujeitos que impedem o pensado, planejado acontecer.

Nessa compreensão, destacamos na ideia geral do estudo do Fenômeno Material Social – Ensino dos Gêneros Textuais – Educação Ambiental, que impede a objetivação dos referenciais propostos pelos PCN para a efetivação da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais ensinados pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande.

Seguindo a orientação teórica do Materialismo Histórico Dialético, preconizado pelo Método Marxista de investigação da realidade objetiva, tornou-se fundamental para resolver o problema de pesquisa o qual nos propomos investigar: 1- analisar, interpretar e descrever as contradições existentes nas práticas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal, a fim de entender de que forma a Educação Ambiental se efetiva, em conformação à indicação dos PCN; 2 – analisar, interpretar e compreender as situações-limites que dificultam os professores de Língua Portuguesa, das EMEF de Rio Grande, desenvolverem práticas que favoreçam uma Educação Ambiental enquanto totalidade, por meio de um trabalho que compreenda a pluralidade dos Gêneros Textuais.

Em Mészáros (2008), consideramos essencial dizer que a educação, no contexto ativo do capitalismo, é relevada à condição de uma mercadoria que tem seu valor esmagado pelo que demanda o capital, enquanto relações de coisificação, exploração e minimização do ser social. A serviço do Capital a educação tem reproduzido o que o sistema capitalista impõe – impedindo ou mesmo dificultando a produção da qualidade de vida no seio da sociedade.

Essa qualidade de vida não depende só dos bens materiais para manter-se biologicamente viva, mas precisa nutrir-se de espiritualidade. E esta é realizada pelo conhecimento produzido e desenvolvido pelo ser humano. Assim, os Gêneros Textuais não podem servir de mercadoria para o Capital, mas como um instrumento de luta para seu desaparecimento.

O modelo de produção da existência humana na terra, hoje, tem na Educação Ambiental Crítica e Transformadora o trabalho de exercer uma função política destacada pela episteme que a realiza. Consegue organizar e sistematizar uma quantidade inédita de informações que se disponibilizam para uso revolucionário. Os Gêneros Textuais na Língua Portuguesa podem tornar-se instrumentos didáticos e pedagógicos de facilitação do desenvolvimento de capacidades, aparentemente insuperáveis, de interpretação dos fenômenos e de compreensão da realidade no seu todo.

A compreensão da organização e metabolismo do Capital no desenvolvimento da materialidade das condições de trabalho de todo e qualquer profissional, destacando aqui o trabalhador da educação na singularidade do professor de Língua Portuguesa, faz-nos sentir os condicionantes que dificultam também os professores de Língua Portuguesa objetivar a transversalidade da Educação Ambiental nos Gêneros Textuais. Essas dificuldades não são pela falta de capacidade para tal, mas pelo modo de produção de suas existências orquestrado pelo Modo de Produção Capitalista.

Desta forma, para que pudéssemos entender o movimento dessas contradições que constitui o fenômeno em estudo nesta pesquisa, lançamos mãos das categorias filosóficas do Marxismo², coadjuvando com a perspectiva teórica que desenvolvemos neste projeto – o materialismo Histórico Dialético como teoria marxista.³

Sendo assim, buscamos mostrar, pela dialética materialista, dados e fontes que registram no cotidiano da realidade da escola as condições com que se desenvolvem a existência do fenômeno investigado, tratado neste estudo sob a natureza qualitativa.

Para adentrar na contradição principal do fenômeno de pesquisa, adotar a técnica de coleta de informações, por meio de entrevistas semiestruturadas, valorizou a presença dos entrevistados e do entrevistador, ambos como sujeitos da pesquisa que, com espontaneidade e liberdade, constituíram o suporte da coleta de informações para o estudo realizado.

Somam-se a isso as análises realizadas dos documentos legais nacionais que embasam a formação de professores e os conteúdos de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

O relatório de pesquisa ficou organizado em oito capítulos que representam os aspectos pensados ser os mais significativos do estudo. Em cada um deles está expressa uma ou mais categorias históricas, que com suporte de categorias filosóficas da dialética marxista favoreceram a análise apresentada.

A centralidade de cada capítulo carrega a mesma essência do todo do relatório, constituindo uma só dissertação. A organização em capítulos foi a forma didática e metodológica de apresentar o desenvolvimento da pesquisa, os suportes para as descobertas e as considerações que as hipóteses e objetivos nos encaminham.

No primeiro capítulo, abarcamos a legislação específica como forma de subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no país, considerando o momento histórico vivido na promulgação das respectivas leis, correlacionando-as às alterações realizadas na estrutura do ensino até então em vigor. À vista disso, buscamos entender por que ainda prevalecem teorias, no que tange à prática pedagógica de Língua Portuguesa, que pormenorizam o seu ensino, desconsiderando que a língua e seu uso são práticas sociais que criam as condições da interação e dos processos comunicativos.

O segundo capítulo traz como reflexão: “A efetivação da proposta do ensino da Língua Portuguesa a partir dos Gêneros Textuais”, momento em que fomos ao encontro da problemática dessa dissertação: a objetivação dos PCN para a efetivação da Educação

² Entendemos por categorias do marxismo, as categorias do materialismo Histórico, do Materialismo Dialético e da Economia Política.

³ O termo marxista corresponde ao pensamento de diferentes que tem por base a teoria desenvolvida por Karl Marx.

Ambiental por meio dos Gêneros Textuais, sendo mister trazer à discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, assim como o referencial teórico que subsidia a prática docente de Língua Portuguesa por meio dos Gêneros.

O terceiro capítulo intitulado “Imbricações entre as Políticas Públicas de Educação Ambiental e a Transversalidade na Língua Portuguesa” tem como subdivisões: primeiro: A proposta do ensino de Língua Portuguesa por meio da transversalidade da Educação Ambiental – uma concepção possível e necessária, e como segundo: Contexto histórico da Educação Ambiental como movimento às práticas educativas de Língua Portuguesa.

No conjunto de ações, foi essencial a discussão sobre a Educação Ambiental como eixo transversal a partir dos PCN, das Diretrizes Curriculares Nacionais, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, no qual evidenciamos as implicações das Resoluções, Decretos e Pareceres pertinentes à Educação Ambiental na Educação Básica, onde analisamos de que forma os trabalhos desenvolvidos, a partir dos Gêneros Textuais, pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Educação, podem suscitar práticas voltadas às diferentes atividades humanas, visando à transformação social.

Como as propostas de espaços formativos modificaram-se no decorrer do tempo, realizamos um diagnóstico do ensino de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, no que se refere ao Ensino Fundamental, considerando a constituição da Formação de Professores de Língua Portuguesa da referida Rede, e também de que maneira foram organizados esses espaços nesses últimos anos.

A fim de elencarmos o contexto do nosso fenômeno de pesquisa, bem como a constituição do problema a ser investigado reservamos para essa discussão o capítulo 4 intitulado: Aspectos Teóricos e Metodológicos, tendo como subtítulos: Histórico do Fenômeno Material Social Concreto Sensível de Pesquisa e o Movimento realizado pelos Professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, seguido de A constituição da problemática de pesquisa: fenômeno, problema de pesquisa, hipóteses e objetivos.

No que diz respeito ao quinto capítulo, esse foi organizado para tratar da questão que seu próprio nome evidencia – O processo investigativo e a metodologia de coleta e análise das informações.

Por conseguinte, nosso processo de análise das informações culminou em três categorias finais, as quais intitulam os nossos capítulos numerados seis, sete e oito, respectivamente: “Os conteúdos são os nossos textos”: a preocupação com a leitura, a produção escrita e a oralidade;

Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais: uma construção possível na disciplina de Língua Portuguesa e Compreensões sobre Educação Ambiental.

Não obstante, não tencionando cerrar o diálogo acerca da temática, porém devido ser necessário realizar nossas considerações sobre o desenvolvimento deste estudo, hora necessitando delimitá-lo em consequência do espaço- tempo destinado ao Curso de Mestrado, organizamos o texto Palavras finais.

1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao buscarmos identificar as causas a toda essa problemática, não podemos nos deter apenas em uma, no entanto, um grande entrave é a tendência à polarização, ao reducionismo, seja em função da dificuldade de abarcar a totalidade das possíveis causas, seja a fixação em alguma delas – ver seu conjunto, mas privilegiar apenas uma em detrimento de todas as mais.

Estamos objetivando, a partir deste estudo, adentrar as políticas públicas no que tange às sistematizações do ensino de Língua Portuguesa no país, no intuito de resgatar e sistematizar a história do currículo oficial brasileiro no contexto da ditadura militar, buscando suscitar reflexões acerca da relação entre o contexto socioeconômico – político e as propostas curriculares oficiais elaboradas neste contexto social.

Assim sendo, quando compreendemos em uma sociedade como se processa ou como acontece o trabalho, entendemos que tipo de ideologia está imbricada a ele, logo, não podemos deixar de considerar que as análises sociológicas, que se instituíram a partir de algumas teorias críticas (anos 1970/80), solidificaram-se como justificativas para o insucesso – em que a escola é determinada socialmente; assim essa só mudaria com uma radical transformação na sociedade. Neste universo de representação, a escola fica refém da sociedade e nada pode fazer a não ser ir contornando o cotidiano “até que venha a revolução”, ratificando a tese de que a sociedade não transforma o que ela própria perpetua.

Traremos para este tópico, um pouco do movimento que resulta no fracasso escolar, onde é necessário entender de que forma uma criança chega ao final da 1ª Etapa do Ensino Fundamental sem aprender a ler e a escrever. Essa é uma assertiva grave, porém são inúmeros os fatores que a sustentam.

Dentre as contingências que resultam no fracasso, uma delas está relacionada a fatores pedagógicos básicos, como concepções e posturas arraigadas a metodologias de ensino tradicionais.

Por outro lado, grande parte das situações não favoráveis à aprendizagem está ligada a fatores pedagógicos básicos como concepções, procedimentos e posturas arraigadas a metodologias tradicionais.

Superando a tendência de ensino baseado na apreensão do código escrito, precisamos de práticas emancipatórias para compressão daquilo que nos aliena, na intenção de trabalhar por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade, onde se definem processos

de aprendizados necessários a essa formação, considerando os vínculos socioculturais dos sujeitos e a diferenciação de cada tempo da vida.

Distantes dos apregoadores da doutrina gramatical arcaica, concebemos a emergência de uma proposta de ensino que reconheça a verdadeira diversidade linguística para planejar suas políticas de ação junto a uma população altamente marginalizada por ser falante das variedades não-padrão.

Frente a essa complexidade, entendemos a necessidade de nos reportarmos aos aspectos legais que dão suporte ao ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, buscando entender por que ainda prevalecem práticas que pormenorizam o ensino da língua. Já que falar da língua é falar de política, não obstante esta reflexão política deve permear nossas posturas teóricas e nossas atitudes práticas enquanto cidadãos, ademais como professores.

A história vai se constituindo a partir das sucessivas modificações, as quais trazem significado ao nosso estudo, para que pudéssemos entender que a educação que hoje se apresenta – a educação bancária, como define Freire, está arraigada a uma proposta de ensino que insiste em *matar* no educando a curiosidade e o espírito investigativo.

Até os anos de 1960, estados e municípios não possuíam autonomia sobre os seus sistemas de ensino, pois o sistema educacional brasileiro seguia as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Somente por meio da Lei nº 4.024/ 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inspirada em princípios de liberdade e de ideias de solidariedade, órgãos estaduais e municipais conquistaram mais autonomia.

A partir do ano de 1964, o estado é marcado por elevado grau de autoritarismo e violência – período com 21 anos de duração caracterizados pelo pacto entre a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais, nesse sentido se emoldurou uma ditadura do capital com braço militar. O prioritário nesse momento de nossa história foi a construção de uma potência e, para tanto, tudo o que não se adequasse ao capital internacional e nacional tinha de ser controlado.

Contexto em que vastos setores da sociedade civil, instituições representativas de estudantes, sindicatos e partidos políticos foram submetidos ao controle como também extintos, representando, assim, o cerceamento da liberdade e dos interesses populares. O Estado Militar caracterizou-se pela ampla intervenção na economia, promovendo o crescimento das forças produtivas e o desenvolvimento, sem obstáculos, do capitalismo, o que gerou uma brutal concentração de renda. Período em que o mercado empresarial é expandido pelo Estado através do aumento dos recursos financeiros sob seu controle – de origem tributária.

A ditadura militar foi solidificada sob os Atos Institucionais (AI), determinados pelo único poder – o executivo. Destacando-se dentre eles, o AI 5 (13/12/68), que, ao completar o caminho ditatorial, garantiu plenos poderes ao Presidente da República, podendo esse legislar sobre todas as matérias e inclusive impedir o funcionamento do judiciário. Sendo assim, o Estado atingiu, por ser ditatorial, o mais elevado grau de autonomia, realizando, prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos.

Com a força ditatorial desses Atos Institucionais, aproveitou-se a oportunidade para também instituir a censura à imprensa e passou-se a controlar as universidades e instituições educativas (Decreto-Lei nº 477, de fevereiro de 1969) visando ao controle político pedagógico. Como nos diz Germano: “Trata-se de um regime em que a função de domínio prevaleceu e foi exercida mediante desenvolvimento de uma brutal repressão política, que violou, seguidamente, os direitos individuais e coletivos” (GERMANO, 1994, p. 70).

Com esse conjunto, o processo de monopolização avançava juntamente com uma política externa dependente, que levou ao nivelamento aos Estados Unidos como modelo a ser copiado. Como consequência, vários consultores norte-americanos se instalaram no país como agentes do desenvolvimento e modernização.

Há na educação a intervenção direta dos técnicos americanos através do acordo MEC-USAID⁴, que resulta na reforma universitária (Lei nº 5.540/68) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

Ressaltamos que neste período o capitalismo, com incentivo do Estado, desenvolveu-se sob uma configuração altamente excludente e concentradora de renda, a partir de uma produção organizada de forma monopolista. Diante deste panorama de total exclusão social, o Estado desenvolveu políticas sociais de caráter preventivo e compensatório, visando a amenizar os desequilíbrios gerados pelo processo de concentração de renda.

Frente a essas circunstâncias, a sociedade civil desencadeou uma constante luta contra a ditadura, confrontadas pelo governo com medidas ainda mais repressivas e antipopulares, atingindo seu ápice entre o período de 1969 a 1971, em que toda e qualquer tentativa de oposição – fosse de estudantes, intelectuais ou trabalhadores – era reprimida.

Imerso nessa conjuntura, o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira, a qual tinha a principal função de alinhar o sistema educacional brasileiro aos

⁴ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

objetivos do estado capitalista militar, adequando-se à ideologia do “desenvolvimento com segurança”.

O que não podemos deixar de destacar é que as orientações emanadas a partir deste período – entre a implementação das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 – foram implantadas num contexto político em que as decisões educacionais passavam a ficar sob a égide do grupo militar-tecnocrático, momento em que os debates a respeito da matéria educação não competia aos educadores. A esses caberiam apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas por técnicos advindos da área econômica.

A Política Educacional, neste período, foi uma expressão da dominação da classe dominante, viabilizada pela ação política dos militares e estará novamente a serviço dos interesses econômicos que impuseram sua reformulação.

O Sistema Educacional foi marcado por dois momentos a partir de 1964, o primeiro foi o de implantação do regime e sua política de recuperação econômica. Neste período, há um agravamento da crise do sistema educacional originado pelo acelerado crescimento da demanda social por educação.

A chamada “Reforma do Ensino”, instituída com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, ocorreu no seio da ditadura militar no Brasil. Contraditoriamente a esse regime político, a lei tinha como princípio a flexibilidade, como lembra Saviani (1998), visando a garantir: a variedade de currículos; a utilização de metodologias apropriadas a cada nível de ensino; o aproveitamento dos estudos realizados; a combinação do binômio continuidade-terminalidade, de acordo com a idade, interesse e aptidões dos alunos, a capacidade do estabelecimento de ensino e o nível socioeconômico da região, como também a possibilidade de adoção do regime de matrícula por disciplina no Ensino de Segundo Grau.

Com efeito, pela flexibilidade, as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente determinariam limites a sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos detentores do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas.

É mister salientar que essa legislação alterou consideravelmente a estrutura do ensino até então em vigor. A profissionalização foi o tema central da reforma – necessidade que se tornara iminente, já que as vagas oferecidas pelas universidades não comportavam mais o número de candidatos, restando à escola a responsabilidade para preparar para o mercado de trabalho parte da demanda.

É notória a preponderância da formação profissional ao perpassar todo o documento, justificando-se pelo momento histórico em questão, indo de encontro à orientação política que vigorava até então, regida pela LDB nº 4.024/61, a qual pregava o liberalismo, e não o tecnicismo.

O importante era formar o indivíduo plenamente, de modo que ele exercesse seus direitos e deveres como cidadão, tendo o trabalho como fonte de sua "autorrealização", e não simplesmente como alavanca para o projeto de desenvolvimento técnico e econômico do país.

Com isso, há uma espécie de fragmentação na formação do indivíduo, o que acarretaria, também, uma fragmentação na própria constituição do sujeito. Embora afirme pautar-se pelo princípio de flexibilidade e defenda o princípio democrático de exercício da cidadania, a lei acabou revelando em sua redação o autoritarismo da ditadura militar, através de expressões como: "observância de normas fixadas"; "observar-se-ão as seguintes prescrições"; "será fixada"; "será obrigatória"; "será instituída obrigatoriamente"; "exigir-se-á a conclusão", entre outras, evidenciando uma discrepância com os objetivos proclamados pela lei.

A educação libertadora é incompatível com a pedagogia que vem sendo desencadeada que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática à dominação. Compreensão que corrobora a afirmação de que a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia onde se desenvolva uma concepção de mundo, onde os homens e as mulheres tenham condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeitos de sua própria vocação histórica.

Logo, ao nos reportamos à legislação para subsidiar nossa discussão sobre a linguagem, trazemos à tona a questão: não seria uma ameaça a democratização do saber linguístico, a divulgação ampla das descobertas deste saber científico, a libertação da voz de tantos milhões de pessoas condenadas ao silêncio por terem sido rotuladas ao falarem tudo "errado" e, conseqüentemente, "não saberem português"?

Baseados nessas premissas, buscamos compreender, a partir deste trabalho, que é necessário uma outra racionalidade de se relacionar humanamente com o mundo, através da compreensão de totalidade das relações. Assim, concebemos como essencial refletir sobre a intenção pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, já que o instituído deveria ser de despertar o desejo de aprofundar a compreensão da realidade por meio dos diferentes textos, das diferentes linguagens.

O resgate histórico supracitado reporta-nos a Marcuschi (2001) para expor como se instituiu o ensino tradicional (ou normativo) de língua, no Brasil. Lembra-nos o autor que, no

Brasil-Colônia, o ensino de língua voltava-se apenas para a alfabetização e, quando se prolongava um pouco mais, era para o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética.

O estudo da língua portuguesa foi oficialmente instituído pela Reforma Pombalina, em 1759 ao considerar como modelo de língua os escritores clássicos – seguindo os aspectos da gramática, retórica e poética como também os preceitos da Filologia⁵. A ideia de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era a depositária da cultura nacional dá origem à visão de língua da Lei nº 5.692/71 como "expressão da cultura brasileira".

À língua, nesta Lei, estaria dispensada a ser o patrimônio e a pátria de um povo. Assim como, sob o ponto de vista jurídico, a língua é vista como constituinte da identidade nacional. Esse parecer nasce da visão oficial conservadora da língua – ao eleger a variedade linguística usada pelos grupos de poder como o código aceito "oficialmente" e, portanto, representante da identidade nacional.

Entretanto, é importante considerar que, por um lado, a variedade linguística não interfere na constituição da unidade nacional, posto que a natureza da língua é intrinsecamente heterogênea, e, por outro, também não vemos retratados o "patrimônio e a pátria" do povo brasileiro em outros países que falam a língua portuguesa, como em alguns países da África e mesmo em Portugal. Atentamos ser essencial salientar que a língua é parte integrante da identidade nacional, no entanto não é determinante, o que relativiza a imagem da língua como formadora de sua identidade.

A concepção de língua como expressão do pensamento, que predominou exclusivamente na produção de manuais normativos para o ensino de língua até o final do século XIX, permanece ainda hoje nas concepções mais conservadoras, não admitindo outro ensino a não ser o da língua padrão, verificada nos cânones literários.

Logo, é dessa concepção que decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática normativa, como tudo aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, fomentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar. Na esteira de Bagno (2006), não poderemos confundir erro de português (que no seu entendimento não existe) com simples erro de ortografia, pois a ortografia é artificial, oposta à língua que é natural. A ortografia é uma decisão política, imposta por decreto, por isso muda no decorrer do tempo.

⁵ Que diz respeito ao estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão, para estabelecer, interpretar e editar esses textos. Também ao estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, baseado em documentos escritos nessas línguas.

A chamada variedade culta ou padrão associa-se a um padrão cultural fixado na tradição escrita – por estar ao alcance de uma parcela restrita da comunidade, o que lhe dá um *status* diferenciado, transformando-a no veículo utilizado na transmissão de informações políticas e culturais.

Em consonância com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a Lei nº 5.692/71, atua no sentido de fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. No entanto, esse ideal baseia-se em uma concepção estática e homogênea de língua, pois pensa na sua unidade, sem considerar que a língua varia e que, portanto, conhecer uma língua é conhecer as suas variedades para o manejo social.

Além da concepção de linguagem como expressão do pensamento, não podemos deixar de dar evidência a outra concepção ressaltada pela LDB em questão, em decorrência da ênfase ao tecnicismo: a linguagem como instrumento de comunicação.

Enquanto a primeira caracteriza a visão tradicional de gramática como um conjunto de regras a serem seguidas, a segunda está presente no estruturalismo, que concebe a gramática como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica. Diferentemente do normativismo, o estruturalismo propõe descrever a língua tal como é falada por determinada comunidade, em determinada época.

No entanto, a operacionalização dessa concepção acaba por limitar-se à descrição da norma culta, uma vez que ao estruturalismo interessa a abstração linguística e não propriamente a realização linguística concreta de cada falante.

Ao ver a língua como instrumento de comunicação, do qual o falante se apropria para transmitir uma mensagem, essa concepção fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua (TRAVAGLIA, 2001).

Assim, desvalorizou estudos voltados a aspectos semânticos pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos, destacando a língua como objeto autônomo que, como salienta Marcuschi (2001), age por si só, independentemente da posição do sujeito falante.

Apesar de não dar conta, como declarou Noam Chomsky (1972), do uso criativo da língua, o estruturalismo acarretou grande avanço no estudo dos aspectos formais da língua e o abandono do método dedutivo adotado pela gramática tradicional (apresentação das formas > regras de emprego > exemplos > exercícios-testes) em função do método indutivo (exemplos > exercícios estruturais > testes eventuais), que permitiria aos alunos “adquirir” automatismos necessários à prática da língua falada.

Ao chegar ao Brasil na década de 1970, o modelo estruturalista da língua coincidiu com o momento histórico vivido pelo país, pautado no tecnicismo. Como exposto, esse modelo foi priorizado pela LDB nº 5.692/71 e passou a dominar, desde então, o cenário do ensino de língua. Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que exime o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar, para quem o povo era apenas massa de manobra, sem direito de decisão política.

Desta forma, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente isentou as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, em face de um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua.

Sobretudo, fundado num debate prescritivo, conduzido a uma única direção, reitera a importância da gramática normativa e reafirma as noções de uma suposta norma culta, desconsiderando que a língua é uma atividade social que cria as condições da interação e dos processos comunicativos.

1.1 O Processo da Formação dos Professores de Língua Portuguesa à Luz das LDB nº 5.692/71 e nº 9.394/96 e dos PCN

Ao compreendermos que a função da educação, na sua essência, está imbuída de ser instrumento ideal da emancipação humana universal, que é por meio dela que se divulgam os conhecimentos e os valores necessários para a reprodução social, a concebemos como uma categoria eterna da vida humana por estarmos em constante processo de aprendizagem.

Destacamos também que é através da educação que se pode inculcar nos indivíduos conhecimentos e valores revolucionários, os quais contribuam para a superação da sociedade de classes e do seu estado político.

Por a educação ter papel fundamental e ser condicionante da revolução social, entendemos o quão necessário é ampliar o debate acerca da emergência de compreendermos os espaços formativos de professores como oportunidade de assumir um corpo de conhecimento produzido a partir de uma reflexão sobre a realidade vivenciada.

Sendo os dispositivos legais constituintes de um dos componentes que dão subsídios à formação de professores, neste espaço, buscamos mostrar como as políticas públicas – instituídas pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – vêm repercutir na formação, aqui, dispensada aos professores de Língua Portuguesa.

Na linha que defendemos centrar-se na formação de sujeitos significa trabalhar por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade, definindo processos de

aprendizados necessários a essa formação, considerando os vínculos socioculturais dos sujeitos e a diferenciação de cada tempo de vida.

Análoga a essa reflexão, é essencial analisar a formação desses professores a partir de um estudo crítico da realidade da escola e da educação básica, considerando o espaço e o processo histórico da formação de professores no Brasil.

Em nosso entendimento, o tecnicismo instituído pela LDB de 1971 determinou, no âmbito da formação de professores, um declínio da qualidade na formação, logo, corroboramos a afirmação de Saviani (1982), no que diz respeito à formação de professores e as críticas que ele faz à Lei nº 5.692/71, tais críticas devem-se ao fato de que, para ele, a formação de professores, quando deixou de ser ministrada em Escolas Normais e constituiu uma habilitação profissional em nível de 2º grau equiparada a tantas outras, passou a investir na quantidade em detrimento da qualidade, na adaptação em vez da autonomia, na formação profissional em detrimento da cultural geral.

Contudo, para que Saviani (1982) concluísse que a LDB nº 5.692/71 era tecnicista, ele fez uma comparação com a anterior, a Lei nº 4.024/61, buscando apreender o “espírito” que moveu ambas as legislações, informando que, “[...] quando se indaga a respeito do espírito de uma lei, o que se pretende saber é qual a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, como se diz correntemente, qual a sua ‘filosofia’” (SAVIANI, 1982, p. 134). O que cabe salientar que a essa intencionalidade do ensino está imbricada, “a estrutura política que, engendrada às múltiplas faces da sociabilidade humana, também normatiza, padroniza, regulariza e direciona a educação institucionalizada”, impondo, por meio da legislação educacional, suas intenções no que tange ao tipo de homem que pretende formar.

Estamos em meio a um entendimento tipicamente dominante, tanto ao que se refere à concepção quanto à prática pedagógica que reproduz a sociedade de classe. Neste contexto, centra-se na escola o objetivo de preparar para o trabalho, no intuito de esta auxiliar no desenvolvimento econômico do país, bem como na segurança nacional. Não obstante, a função do ensino de língua que, ao continuar preso às suas próprias justificativas e conveniências, vem reproduzir pretensões políticas e históricas.

Questionamo-nos, então, à área de Língua Portuguesa não se constituiria em espaço propício para desenvolver a criticidade frente aos textos que a realidade escreve e inscreve?

Ao contrário, está impregnada de ações meramente mecânicas, por meio de memorizações insignificantes.

No momento em que compreendermos que a função da educação é outra, respectivamente teremos a consciência que as aulas de Língua Portuguesa têm de assumir outra postura – por meio da circulação e apropriação dos textos, oportunizar o entendimento da significação profunda do que ali se apresenta como realidade.

Assim como Saviani (1982), entendemos que ao desconsiderar uma formação mais geral e ao priorizar a formação profissional, estaremos negando aos trabalhadores a possibilidade de aprofundar os conhecimentos do mundo e das relações de trabalho e de sua própria condição, contribuindo, de forma significativa, para expropriação do homem e sua capacidade intelectual.

Portanto, nossas reflexões ao estarem atreladas ao fato da necessidade de o professor estar imbuído de seu papel específico na sociedade – destacando-se como o de vincular o ato educativo e o ato político à prática social – consequentemente estará unindo a teoria que o embasa à prática de transformação.

Dentro do ideário educacional brasileiro, há uma análise pouco crítica onde sentimos que as lutas educacionais são travadas sob duas perspectivas distintas: aquela preocupada com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública e de qualidade, aberta a toda a população e voltada para as necessidades da maioria – das camadas não dirigentes; e outra, marcada pela preocupação com o aspecto econômico corporativo, fundamentado no caráter reivindicativo, esse expresso pelas greves que despontam a partir do fim dos anos 70, estendendo-se e fortificando-se, respectivamente, nos anos 80 e 90.

Com base nesse período evidenciamos que a discussão sobre a política educacional brasileira estava comprometida com a exigência de se modificar na íntegra o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor.

Ao ser aprovada, a LDB nº 9.394/96 instituiu mudanças fundamentais no trabalho de formação de professores, a partir daí tencionamos compreender como se tem dado a formação do professor para o ensino de Língua Portuguesa após as alterações educacionais ocorridas deste período até então.

Destacamos para este estudo outra significativa mudança validada por esta Lei e ratificada pelo Parecer CNE 04/1998, onde estabelece a ampla veiculação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sendo os mesmos reconhecidos como proposições do trabalho pedagógico – documento esse organizado pelo Ministério da Educação. Como nos leva à reflexão o linguista Bagno, “não se pode negar que os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um grande avanço para a renovação do ensino de língua portuguesa” indicando uma maneira diferente, atualizada de trabalho dentro do universo da linguagem (BAGNO, 2006, p. 141). Ao reportarmo-nos àquele período, organizar uma proposta de currículo para as

escolas brasileiras frente à crise no contexto social representava assumir outra postura pedagógica perante as imediatas demandas.

Posto que no que dispensa à permanência, ao longo da história, do ensino de Língua Portuguesa com total ênfase na Gramática Tradicional justifica-se por deixar ela de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana, em contraponto constituir em mais um dos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre os demais.

Para reforçar nossos encaminhamentos na organização do trabalho sobre a linguagem no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, subsidiamos nossa pesquisa nos PCN, no que diz respeito às concepções que têm os professores em geral e de Língua Portuguesa no particular, ao afirmar:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, [...] sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário (PCN, 1998, p. 48).

Nesse sentido, ponderamos que concerne à escola instigar a todos compreenderem a amplitude das questões linguísticas, a fim de que percebam que uma língua não é uma coisa que se restringe a apenas a um manual de gramática (ANTUNES, 2005). Consideramos, na mesma proporção, que toda pessoa deve e pode dominar saberes úteis socialmente, logo, saber atuar verbalmente é condição necessária para o pleno exercício de nossas atividades sociais.

Mesmo nos compêndios gramaticais mais recentes a gramática tradicional, em sua vertente normativa-prescritiva, continua a direcionar a prática pedagógica de Língua Portuguesa desconsiderando todos os demais fenômenos vivos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita.

Ao concebermos esta realidade, destacamos que as políticas públicas têm dispensado atenção, a fim de provocar reflexões sobre os temas relativos à ética e à cidadania plena do indivíduo, para fomentar uma postura menos dogmática e mais flexível por parte das instituições escolares.

Como já exposto, Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância de valorizar a realidade linguística marcada pela diversidade, que, em tempo, já é reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar e sistematizar a educação no Brasil. Como observamos:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (...). A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998, p. 29)

Conquanto, é preciso que todos os envolvidos, no que diz respeito à Formação de Professores, possam apropriar-se dos objetivos essenciais que devem constituir a prática pedagógica do ensino da linguagem.

A linguagem é essencial para relatar o mundo, é expressar o lugar num certo espaço. Pela linguagem tomamos assento neste lugar, fazemos parte de certa comunidade, de uma sociedade de interlocuções.

No entanto, para que o professor possa entender e assumir a postura de contradizer o que vem hegemonicamente instituído à gramaticalização, é preciso assumir uma concepção pedagógica que vise à construção de uma sociedade, linguística, de iguais.

Consideramos que uma consciência emancipada se dá pela emancipação dos sentidos. O sentido emancipado possibilitará uma compreensão da realidade objetiva, de todos os fenômenos que envolvem a constituição do professor.

Entretanto, para que esse professor conceba o ensino de Língua Portuguesa como modo de expressar o mundo, onde a linguagem é na sua essência transversal, é condição necessária que, primeiramente, esteja imbuído em repensar sua formação, seja acadêmica, seja continuada, a qual veio verticalizada pela educação dominante- educação do colonizador. Ademais, ter o desejo de adentrar no entendimento de outras instâncias o constitui professor.

Cabe ressaltarmos que para que o professor seja o propulsor destas transformações, é mister que esteja comprometido com uma concepção emancipatória de ensino e de aprendizagem, já que é, por tudo o que o constitui, um formador de opinião. Para isso, dentre muitas transformações que devem ocorrer no tipo de sociedade que está inserido, deve apropriar-se que necessita estar em constante processo de formação: formando-se e informando-se. Conforme nos coloca Bagno, “é preciso que cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático”, sendo assim, é imprescindível que abandone a tão arraigada atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente. (BAGNO, 2006, p. 140)

Salientamos desde já a evidência de uma proposta pedagógica voltada para nossa experiência de usuários da língua.

Ao concebermos que escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro e o definimos como interlocutor corroboramos os PCN no que diz respeito aos Objetivos do ensino, onde estão elencadas as diversas capacidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes, para cada uma das atividades de escuta de textos orais, leituras de textos escritos, produção de textos orais /escritos e análise linguística:

[...] espera-se que o aluno: [...] seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor (PCN, 1998, p. 49, 50).

Os professores de Língua Portuguesa necessitam apropriar-se que não se trata de os estudantes dominarem a língua enquanto uma forma, todavia em saber utilizá-la para que possam compreender e serem compreendidos nas mais adversas situações da vida diária.

Ao abordar o processo de ensino-aprendizagem também reconhecemos a necessidade de possibilitar ao aluno a apropriação dos mais variados Gêneros Textuais, no entendimento que é por meio dos Gêneros que nos comunicamos.

Ao desenvolver esta pesquisa, corroboramos também as ideias bakhtinianas ao afirmar que são inúmeros os gêneros que as crianças já internalizaram antes de chegar à escola, no entanto, seria de grande importância que estas desenvolvessem o conhecimento em nível (meta) linguístico desses gêneros que elas já dominam, visando a facilitar, sobremaneira, a imersão em outros que venham ampliar a capacidade de expressão dos estudantes.

Os PCN também se alinham a essa necessidade, como podemos evidenciar abaixo:

[...] desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático [...] (PCN, 1998, p. 50).

Dessa forma, este trabalho de pesquisa se origina do princípio considerado como fundamental – definido por uma proposta pedagógica do ensino de Língua Portuguesa que possibilite entender que é preciso e necessário apropriar-se de formas de ver e compreender a realidade, buscando nas práticas, em determinadas conjunturas, entender que tipo de linguagem está sendo “reproduzida” por meio da educação escolar.

A educação e o sistema escolar, em particular, enquanto aparelho ideológico da classe dominante é essencialmente aparelho de reprodução de classes e reprodução das relações de produção da sociedade de classes.

No entanto, frente ao exposto pelos PCN de Língua Portuguesa, os quais corroboram a concepção de ensino-aprendizagem que defendemos, destacamos como essencial o

desenvolvimento da linguagem por meio das interações humanas, das relações que se estabelecem na sociedade em sua totalidade.

Assim sendo, concebemos além da educação que visa reproduzir a sociedade, mas sim uma educação com vistas à transformação, como a anunciada por Freire, a educação como prática da libertação. No que diz respeito à Língua Portuguesa, no momento em que professores assumirem uma postura libertadora, estarão eximindo-se das abstrações pedagógicas que constituem o ensino de Língua Portuguesa há anos.

Por alinharmos nosso pensamento ao de Freire (2015), nunca será excessivo falar acerca dos homens como seres, “inconclusos”, capazes de ter, não apenas a própria atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência.

Destarte, credibilizamos a formação continuada àqueles professores que estão diretamente envolvidos com as questões da língua, a oportunidade e o espaço de refletirem criticamente sobre a necessidade emergente de revolucionar o ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas municipais de Rio Grande.

Em função disso, interessamo-nos em entender de que forma a Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande tem organizado sua proposta pedagógica em um currículo pleno, efetivado com práticas de ensino de modo a organizar com os professores conhecimentos teóricos e práticos que possam ampará-los no exercício da profissão docente de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa tivemos a intencionalidade de compreender como os professores de Língua Portuguesa efetivam as políticas públicas educacionais, em particular os PCN, a partir dos espaços formativos que participam.

Devido ao exposto, consideramos de extrema importância que a escola, por meio de sua proposta político pedagógica, conceda espaço a um trabalho de análise sobre os fatos da língua, em que seja possível explorar seus usos reais, que esteja imbuída do entendimento do conflito dialético entre a reprodução dos objetivos da Língua Portuguesa e a amplitude de uma concepção interacionista da língua.

Todavia, ao considerar que estamos em constante processo de aprendizagem, pois todas as práticas vivenciadas no decorrer da nossa vida profissional são práticas de formação continuada pautadas na construção da identidade, dos saberes e fazeres docentes de forma reflexiva – estamos apontando a importância desta assertiva, como nos afirma Antunes “é essencial considerar a dimensão social e política do ensino de língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33).

São reflexões necessárias de realizarmos enquanto profissionais preocupados com a educação se tornar um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante, como nos diz Freire (2015). Neste fazer-se professor, cabe ao de Português questionar-se sobre qual pretensão em assegurar um tipo de ensino que prioriza nomenclaturas e classificações? O fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa deve ultrapassar o reducionismo da gramática, assim como de um texto quando explorado ser produto desvinculado da interação social.

No momento em que o professor se propõe em elaborar seus objetivos voltados a um ensino relevante da língua, objetivando-a numa perspectiva interativa, expressa o quanto está comprometido com o desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes.

Concomitante a essa proposta, ser audacioso em romper com a mera aplicabilidade, em frases soltas, às atividades metalinguísticas de exposição de regras e de padrões gramaticais que, quiçá, parecem constituir experiências de usuários da língua.

Por conseguinte, estamos convictos de que é necessário repensar as relações que estabelecem os professores de Língua Portuguesa com seu objeto de ensino – a linguagem, a fim de que, subsidiados nos documentos que orientam as políticas públicas, definam uma concepção de ensino imbuída de expressão de mundo, a serviço do mais amplo entendimento humano.

2. A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

A vida em grupo estabeleceu formas de comunicação. Logo, os homens em formação chegariam a um ponto em comum: eles teriam algo para dizer. Sob esta reflexão de como nasceu a linguagem, Cheptulin (1982) afirma que com a linguagem a consciência recebeu uma forma material de existência correspondente a sua natureza social.

Em Marx e Engels encontramos a seguinte afirmação: “A linguagem é tão antiga quanto à consciência; a linguagem é a consciência real, prática”, que ao existir também para outros homens, existe, portanto, socialmente para mim, o que se alinha à reflexão de que a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, por onde adentram as particularidades, as diferenças de cada grupo, de cada pessoa, o que nos permite afirmar que está imersa nas suas condições históricas, nos seus anseios e nas suas intenções (MARX e ENGELS, 2009, p. 44).

Já há mais de vinte anos, o renomado autor Geraldí salientava que imersos numa sociedade como a brasileira, que ao apresentar sua dinâmica econômica e política, divide, individualiza as pessoas, isola-as em grupos, ao concentrar os privilégios nas mãos de uma minoria, acaba por distribuir a miséria entre uma grande parte da população. Destarte, ao estar imersa neste contexto não tem como a língua não expressar essa realidade, já que ela é produzida socialmente, produzindo e reproduzindo os fatos do cotidiano está situada no tempo e no espaço da vida dos homens.

Efetivamente, a língua sob a forma de uma entidade concreta, não existe, já nos afirma Antunes (2009). Ela se torna concreta através de seus falantes, que ao estarem numa situação social particular ora usam, ora criam os recursos linguísticos para interagirem reciprocamente e fazendo com que circule a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo.

Nossa interpretação da realidade, enquanto adeptos do Materialismo Histórico, tem origem partir de nossas experiências e aprendizagens, isso significa dizer que dependendo das interações que temos com meio ambiente, na sociedade e no trabalho, constitui o campo essencial do desenvolvimento da linguagem. Isso equivale a dizer que o “meio ambiente” é o lugar em que essas interações acontecem – de onde emergem as variantes da língua – a sua diversidade.

Para entendê-la, o estudo da linguagem requer não só um arcabouço de terminologias, procedimentos de análise, também necessita o hábito de reflexão sobre a linguagem, ato que certamente nos levará a pensar muito mais sobre a realidade social do que a realidade linguística, sendo que estão estritamente ligadas a seus usuários, como também a outros fatores sociais que a determinam.

A Língua Portuguesa não deixa de ser a nossa língua, porém cada pessoa, em seu meio/região adapta-se à sua maneira de comunicação. Nas suas peculiaridades, cada pessoa tem o seu modo de se comunicar considerando todas as experiências vivenciadas, o que constitui, conseqüentemente, a sua própria história.

No entanto, não existe nenhuma língua ou variedade que seja considerada melhor. O que há são línguas e variedades que merecem maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente construídas politicamente.

Na esteira de Bagno (2006) para construir uma sociedade tolerante com as diferenças é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas, pois o preconceito linguístico se dá quando negamos, principalmente, a variedade da fala presente nos mais variados espaços geográficos e nas diversas classes sociais.

Concebemos ser primordial assegurar aos falantes da nossa língua o reconhecimento, sem um pré-julgamento da variação linguística, já que não basta ter o domínio da norma culta para se ter ascensão social neste país.

O estudo que desenvolvemos leva-nos a conceber que é preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.

Salientamos que há um contingente de fatos os quais contribuem para a transformação da sociedade como um todo, pois enquanto vivermos numa estrutura social demarcada pelas desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos mais pobres caracteriza-se como uma mudança apenas na aparência.

É importante apontarmos que toda reflexão sobre a Língua Portuguesa, seja sobre seu ensino ou pesquisa em quaisquer de seus aspectos, conduz ao pleno domínio das habilidades linguísticas. A linguagem como atividade cognitiva e discursiva e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são instrumentos indispensáveis de participação social integral, reconhecendo que todos os instrumentos de controle coerção social, a linguagem, talvez seja o mais complexo e sutil (BAGNO, 2006).

O momento aqui disposto leva-nos a considerar, como princípio importante na Educação Básica, construir uma proposta que permita a todos ter acesso às culturas da leitura e da escrita, tendo como pressuposto essencial o trabalho com a linguagem fundado nas atividades de leitura, escrita e oralidade. Também com vistas a constituir, por meio dos Gêneros Textuais, espaços onde os alunos possam produzir modos de pensar, elaborando questões que os levem a refletir não somente sobre o que está na aparência de um determinado texto, não obstante estar impregnado da intenção de compreender tudo aquilo que não está dito e que, de alguma forma, nos aliena.

Assumimos a posição de trazer para nosso estudo autores que advertem que a linguagem como interação social consiste numa ação conjunta, recíproca, possibilitando-nos entender que linguagem contextualizada é condição *sine qua non* para entender o seu processo e não apenas o seu funcionamento.

Ratifica-se a esta posição Marcuschi (2008), ao nos afirmar que a concepção de linguagem que sustenta o currículo é aquela em que a sala de aula constitui um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação cooperativa. Dessa forma, superando a pedagogia em que o professor se limita a transmitir ou repetir o já sabido, ele passa a proporcionar condições para garantir a construção coletiva do conhecimento.

Aliamos nosso entendimento sobre os estudos da linguagem vista como processo de interação também sem nos distanciarmos do entendimento que ela aparece em contextos de enunciação definidos, remetendo sempre a contextos ideológicos, o que corrobora o posicionamento de que nenhuma palavra é neutra, mas sempre carregada de sentido, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, caracterizando-se enquanto ponte. Para Bakhtin (1997), a palavra está sempre carregada de um conteúdo seja de um sentido ideológico seja vivencial. Ao corresponder ao seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico, estando sempre relacionada à vida.

A linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico dos sujeitos, sendo que é para os outros e com os outros que ela se constitui, firmando compromissos e vínculos, os quais não existiriam caso não houvesse a fala.

Posto que a linguagem seja vista como processo de interação, a língua precisa ser usada não apenas para a comunicação, contudo para estabelecer a interação social. Nesse nosso estudo perpassando entre Natureza x Homem, Homem x Natureza, Homem x Homem.

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e

em um contexto sócio-histórico e ideológico. Logo, a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sociointerativa.

A vista disso, temos ciência que um grau de abnegação é necessário para que o professor recoloca em causa aquilo que ensina, em certos casos depois de muito tempo de exercício da docência, porém em contraponto sabemos que não hesitará se estiver convicto de que o futuro de seus alunos depende de sua posição frente aos objetivos que defende (GERALDI, 1997).

Nesse sentido, ponderamos que ao assumir esta concepção, o professor deva assumir outra postura educacional desta que vem sendo instituída ao longo dos anos, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Também conceber a importância de apropriar-se do conhecimento científico a respeito daquilo que trabalha, pois ao reportarmo-nos ao ensino da Língua Portuguesa, uma resposta ao “para quê?” envolve tanto outra concepção de linguagem quanto outra atitude relativamente à educação.

Nossa postura na pesquisa assume uma diferente concepção de linguagem, em que não se propõe apenas uma nova metodologia, porém um novo conteúdo de ensino que, na especificidade deste estudo, traz a Educação Ambiental como centralidade de situar o sujeito no mundo e com o mundo.

Para que assim se efetive, os seguintes objetivos devem estar interligados: buscar transpor, mesmo frente aos limites da escola, a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem, bem como possibilitar, pelo uso não artificial, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Em consonância com essas posições, fundamentados no suporte teórico que subjaz essa concepção de ensino da língua, em diálogo com os documentos orientadores das políticas públicas nacionais no que se refere às diretrizes da área da linguagem, concebemos que todo uso e funcionamento significativo da linguagem ocorrem em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.

Todavia, cabem aos professores definirem suas concepções pedagógicas no momento em que estabelecem quais irão assumir frente aos objetivos que tencionam. Ao propor um trabalho a partir do Gênero Textual, conseqüentemente, estarão objetivando um trabalho a partir das diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, sejam mais informais ou mais formais.

Gêneros textuais é a língua em uso social, seja quando a estudamos na escola, seja quando a usamos no dia-a-dia, seja nos comunicando por meio de gêneros escritos, seja quando o fazemos por meio de gêneros orais.

Portanto, os gêneros, como são língua em uso, são língua viva, são instrumentos de comunicação. Como são instrumentos de comunicação indispensáveis, todas as pessoas usam gêneros para se comunicar. O fato de todas as pessoas dominarem pelo menos alguns gêneros tem o embasamento necessário para que elas possam apropriar-se de inúmeros outros. Concebemos que quanto mais gêneros textuais, orais e escritos, as pessoas dominarem, mais acesso terão à cidadania.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, entendemos que as propostas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.

Destarte, propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o estudante possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados, assim como posicionar-se, pois as aulas de Língua Portuguesa não devem ser lugar onde apenas se consome o *dito* por um determinado público, mas também ser espaço propício para formar opiniões, as quais possam vir incidir sobre os demais.

3. IMBRICAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A TRANSVERSALIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA

Definidos como diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são organizados por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Entre outras funções, visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas. Os PCN foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares, contando com a indicação dos Temas Transversais.

Por conseguinte, os Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho tão mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola.

Os referidos Temas constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) envolvem seis áreas de saberes, as quais são consideradas básicas para um entendimento não só epistêmico como transdisciplinar do compreendido, principalmente quando enfoca temas locais.

O documento nos orienta que a ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento e emergem do anseio de discussão por fazerem parte do cotidiano tanto de professores quanto dos alunos.

Sobre a operacionalização da Educação Ambiental em sala de aula, na compreensão de Lipai, Layrargues e Pedro “os Parâmetros constituem-se como referencial orientador para o programa pedagógico das escolas”, embora já tenham sido aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), aqueles primeiros continuam a subsidiar propostas e projetos pedagógicos no âmbito educacional, pois são eles que embasam a discussão de temáticas emergentes no âmbito social (LIPAI *et al.*, 2007, p 23).

Na relação possível do trabalho instituído pelos PCN e o que vem sendo proposto com a nova Base Nacional Comum Curricular, temos de evidenciar que neste estudo que a BNCC não foi trabalhada, primeiro que a aprovação foi *a posteriori* desta pesquisa e, depois, porque a mesma tem sido considerada pelo Grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado “nociva” à educação brasileira.

Buscando o entendimento da temática Meio Ambiente, como eixo transversal, recorreremos aos Parâmetros para compreender a justificativa lá encontrada para justificar o porquê de contemplá-la:

Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros. Mas é preciso refletir sobre como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental. PCN (1997, p. 27).

Considerando essas condições como desejo público, torna-se necessário que experiências pedagógicas, tanto as brasileiras como as internacionais de trabalho educativo, considerem como parte integrada em seus conteúdos a Educação Ambiental, a Educação de Gênero e Sexualidade, e Saúde, uma vez que o ambiente social tem apontado à necessidade de que tais questões sejam trabalhadas, tanto na escola como fora dela, de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber com o intuito de melhor nos relacionarmos.

Diante disso, as políticas públicas, no geral, indicam a necessidade de integrá-las no currículo por meio do que estamos chamando de transversalidade. Em nosso entendimento, pensamos que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas as demais, relacionando-as às da atualidade, de modo que facilite a integralização dos saberes. Como pautado abaixo:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 46).

A respeito do trabalho sobre o Tema Transversal Meio Ambiente, os PCN expõem sobre a necessidade de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, o educador trabalhe com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de procedimentos emancipatórios.

A formação de educadores ambientais remonta aos movimentos sociais que emergiram a partir dos anos 70, no entanto, de tudo o que se tem discutido daquele período até então reporta a muitas informações, procedimentos e metodologias que são expressos tanto nas instituições escolares quanto nos espaços informais.

Quando o professor está imbuído de tratar sobre os problemas sociais – não como uma área de conhecimento específica, para entendê-los na sua essência, estará se propondo a favorecer a compreensão da realidade. No entanto, também aqui é necessária uma compreensão das ações do homem sobre a natureza. Sendo que as problematizações que têm sido feitas sobre as abruptas alterações no meio ambiente relativizam informações, dispensando as ações pontuais aos “cuidados” com a natureza.

Postura essa que necessita ser amplamente discutida tanto nas instituições educacionais como fora dela. Imersos na perspectiva teórica que funda nosso estudo, compreendemos a disciplina de Língua Portuguesa como espaço para interpretar e expor o que estamos compreendendo de Educação Ambiental e tudo o que está a ela interligado.

Por serem transversais, língua e Educação Ambiental estão imbricadas, pois no momento em que o professor assumir a discussão e efetivação da temática Educação Ambiental na escola estará apropriando-se do puro exercício de cidadania, imbuído da responsabilidade e do compromisso com a construção de uma nova cultura (LOUREIRO, 2009).

Desta maneira, a Educação Ambiental necessita vincular as posturas biologizantes às sociais na leitura de mundo, como forma de intervir na realidade, incitando questionamentos que se referem ao modo como o homem entende-se enquanto natureza. Contrapondo-se a esta arraigada tendência, passível até a década de 80 e que, não obstante, ainda perdura nos discursos tanto das grandes empresas quanto da mídia – que à Educação Ambiental caberia exclusivamente o ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacadamente os de cunho ecológico, a transmissão de condutas ecologicamente corretas e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando-nos a mudar de comportamento.

Esses princípios conduzem-nos ao entendimento que não basta mudar comportamentos, mas, sim, atitudes que nos conduzem à forma para compreendemos o conjunto de relações que condicionam certas práticas que se perpetuam para que, nesse movimento, possamos superá-las.

Com base nesse constructo teórico, a Língua Portuguesa assume o direcionamento, metaforicamente falando, de um fio condutor na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal, sendo que cabe a essa disciplina possibilitar o acesso e a discussão dos diversificados temas que permeiam o nosso cotidiano.

Sendo que se faz necessário recorrer à linguagem (verbal e não verbal) para entender que uma língua enquanto viva, real, situada, possibilita as pessoas interagirem, posicionarem-

se, contraporem-se numa relação mútua. É nesse entendimento que a Educação Ambiental precisa se fazer presente neste componente curricular.

Neste contexto, é premente potencializar a aprendizagem da Língua Portuguesa como um instrumento privilegiado para promover a aprendizagem e a compreensão das diversas áreas curriculares. Então, ao assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal, estar-se-á desenvolvendo capacidades e níveis de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, em que os alunos serão capazes de sistematizar a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o nível de aprofundamento necessário de compreensão dos textos que permeiam nosso cotidiano.

Na mesma linha de pensamento, enfatizamos que a linguagem em si é por natureza transversal, ela perpassa toda e qualquer atividade de nossa atuação social, saber usá-la no universo letrado em que circulamos é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver. Retomando as palavras de Antunes “nunca somos inteiramente originais. Nosso discurso vai compondo-se pela ativação de conhecimentos já internalizados” (ANTUNES, 2005, p. 35). Da proposta de transversalidade da Educação Ambiental, surge o trabalho com outro sentido que caminha para o ensino vivo da língua – projeto que foge dos parâmetros já instituídos nas aulas de Língua Portuguesa – onde o educador aparece como agente, cuja tarefa indiscutível é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade. (FREIRE, 2015, p. 80).

Necessitamos, então, que o campo da linguagem sirva de suporte de análise da Educação Ambiental, gerando, assim, sentidos novos de comunicação – através de uma visão crítica da realidade, que, empenhada em seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana.

A transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos, devido a isto, é de suma importância realizar uma escolha criteriosa de textos, os quais serão trabalhados em sala de aula de Língua Portuguesa, pois temos de estar atentos à importância do sentido embutido e compartilhado por esses textos. Como nos afirma Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1999, p. 59).

Entendemos desta maneira que ler é aproximar o dito ao que ficou por dizer, ao que ficou por pensar e do que ficou por perguntar. Talvez, então, a Educação Ambiental dessa educação tenha ficado por dizer, sem ser dito.

A ação do ler extrapola o texto e abre para infinitas possibilidades. Aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, pensar, responder, dizer ou fazer. É a complicação/implicação cúmplice no aprender do comum.

É desse modo que compreendemos que trabalhar com a possibilidade de produção de sentidos permite a interação entre sujeitos sociais, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. É necessário que reflitamos sobre como enfrentar funções tão diversas, quando o compromisso é com um objetivo muito maior – o de expressar-se. As aulas de Língua Portuguesa têm a oportunidade de aguçar o desejo de ler com mais profundidade.

No Ensino Fundamental, no que tange aos Anos Finais, convém propor atividades as quais desenvolvam o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais, bem como a cidadania ambiental. Incentivar a leitura de diferentes textos, com incursão na literatura, mobiliza no aluno o sentido de investigar-se registrando seu parecer a respeito do mundo.

Loureiro (2007) compreende que tanto a expansão dos conhecimentos, como a percepção do ambiente é necessária à condição de realização humana, entretanto no processo educativo tal atitude está imbricada a determinadas realidades, a organizações sociais historicamente formadas.

Assim, a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo, a fim de que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais para que, nesse movimento, possamos superar as próprias condições inicialmente configuradas.

Partimos dessa concepção para afirmar que a ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Ao assumir a decisão pedagógica de desenvolver uma proposta, em Língua Portuguesa, a partir do desencadeamento dos Temas Transversais aumenta significativamente a responsabilidade do professor, pois é necessária a compreensão do objeto do conhecimento que se está oferecendo ao aluno e do processo que o auxilia na aprendizagem.

Diz-nos os PCN relativo a um dos pontos do trabalho com a proposta da transversalidade:

[...] a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar [...] (PCN, 1997, p. 30).

Por assim compreendermos, ao fragmentar a Educação Ambiental, como disciplina, estaremos desconsiderando saberes tanto dos educadores quanto dos educandos no que diz respeito à totalidade do processo educativo, processo esse tão pertinente ao que se refere ao acesso ao conhecimento, à variedade de conteúdos, ao contato e apropriação de novas experiências, às relações que se estabelecem no meio em que estamos imersos, como também à contextualização de toda prática envolta nesse processo.

A temática ainda causa estranhamento por parte dos professores, devido a isto muitos resistem a incorporá-la no seu fazer pedagógico. Sendo assim, é essencial que entendam que a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na e da realidade), além de possibilitar o entendimento das relações de expropriação, dominação e preconceitos em que estamos envolvidos.

Devido à linguagem ser o elo para que a comunicação se instaure, não podendo reduzir-se a um mero sistema de comunicação, porque sua função é muito maior, ela tem a capacidade de refletir a ação do homem sobre o meio por determinadas perspectivas, aí entendemos de que forma a transversalidade de temáticas abre o campo de ilimitadas possibilidades ao promover uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento.

A transversalidade em Língua Portuguesa deve ser abordada a partir de duas questões essenciais: o fato de a língua ser considerada como um todo, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social expressa concepções e valores socioculturais, ademais ter o caráter de instrumento de intervenção social.

É fundamental entendermos que esses temas, por se referirem a questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua inferência. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto à capacidade de participação. Logo, os PCN (1997) recomendam que os incluam nos princípios metodológicos, nos projetos de estudos e que estejam contemplados na diversidade de textos a serem oferecidos aos alunos.

Assim sendo, os Temas Transversais estão envoltos de questões pertinentes ao cotidiano, vindo a integrar as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa proporciona inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimento nas demais áreas e temas. Outrossim, consideramos ser essencial contemplar, neste processo de pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), fazendo um recorte para também enfatizarmos que também integram a obra, entre outras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (nº 9.394/96), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São elas que estabelecem a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

No que diz respeito à Organização Curricular, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais entende-se currículo como:

[...] aquele que se institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais (DCN, 2013).

No entanto, o papel socioeducativo, ambiental, artístico e cultural, entre outros, faz parte da instituição educacional compondo as ações educativas, a organização e a gestão curricular, sendo, assim, componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

No que diz respeito à Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, onde se faz necessário estar contemplada, de forma articulada, nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica e em suas modalidades, devendo as instituições de ensino promovê-las nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Pela concepção teórica que nos embasamos, entendemos que o campo da Educação Ambiental perpassa todas as relações, logo, pensamos que as práticas educativas pautadas nas

preocupações com a manutenção da vida e com tudo que a ela se relaciona, devem perpassar por todos os campos do conhecimento. Assim constituída, então, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente.

3.1 A Proposta do Ensino da Língua Portuguesa por meio da Transversalidade da Educação Ambiental – Uma Concepção Possível e Necessária

O desenvolvimento do nosso trabalho corrobora a necessidade de contemplar as temáticas transversais no viés de todas as disciplinas, em particular nesta proposta a Língua Portuguesa, reservamos este momento para discutirmos a imbricação entre as orientações das políticas públicas nacionais, no que tange à efetivação da Educação Ambiental nos currículos das instituições escolares e o ensino de Língua Portuguesa.

O documento "Fazendo Educação Ambiental", editado pelo Governo Estadual de Pernambuco (1994) aponta que a Educação Ambiental busca a integração entre as partes, levando a um todo, ou seja, almeja uma "interseção constante Homem-Ambiente, valorizando as mais variadas instâncias do ser humano, com vistas a estar imbuído de uma ação coletiva, demonstrativa de um novo modelo de sociedade, fazendo acontecer a nova postura desejada".

Nesta linha de pensamento, entendemos que – no momento em que nos apropriarmos do desafio de implementar a transformação essencial que a natureza está a exigir, a fim propiciar condições àqueles que ainda estão por vir, de viver em um ambiente que lhe oportunize condições básicas para viver ou sobreviver – certamente estaremos imbuídos da proposta de se fazer uma Educação Ambiental diferente dos paradigmas instituídos até então.

Por ser abrangente, a Educação Ambiental extrapola as atividades estanques da escola tradicional, assim compreendida deve permear as discussões nas mais variadas disciplinas, em todas as fases do ensino formal, envolvendo não só a comunidade escolar, como também a coletividade. A eficácia virá na medida em que sua abrangência vai atingindo a totalidade dos grupos sociais.

Processo esse que vem afirmar o disposto pela Lei nº 9.795/1999, ao dispor sobre a Educação Ambiental e instituir a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sendo bastante explícita e indicativa ao definir diretrizes no que tange ao tema ser tratado de forma transversal e integralmente e permear todo currículo.

Na referida Lei, a Educação Ambiental é conceituada como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades,

atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, assim como bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A partir do disposto na Lei nº 9.795/1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos, destacamos os seguintes princípios da Educação Ambiental que precisam estar sempre no foco de ações, quando intencionadas para transformação social: 1 – Totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; 2 – “Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (PNEA, 1999, art. 4º); 3 – Articulações na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais.

Com base nos princípios dispostos pela Lei nº 9.795/ 1999, sentimos significativo salientar os objetivos da Educação Ambiental que precisam ser considerados na concretização dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Educativos das escolas, de acordo com cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino, para que, por meio da disciplina de Língua Portuguesa, possamos desvelar e compreender o significado do que tem sido difundido no campo da Educação Ambiental.

Ao expor os Princípios e Objetivos da Educação Ambiental (PNEA, 1999), propomos a entender que se faz urgente e necessária uma abordagem curricular integrada e transversal entre todas as áreas do conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares, com o objetivo de aprofundar o pensamento crítico-reflexivo mediante à perspectiva ambiental que se apresenta o que assenta a discussão ambiental engendrada a dimensão ambiental realizada em 1992, com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, onde reconhece a Educação Ambiental como um processo educativo dinâmico e permanente na transformação humana e social.

De tal modo, concebemos que a Educação Ambiental, possibilita desenvolver a noção de ser humano enquanto sujeito histórico, quando está subsidiada pela compreensão de totalidade da realidade objetiva, como a forma possível de aguçar em mulheres e homens a capacidade de sentir, compreender e conceituar a realidade nas suas mais variadas formas e nas múltiplas ligações. Para tal, a uma proposta pedagógica que objetiva uma prática não

fragmentada e repleta de sentido está atrelada uma educação que tenha como comprometimento à integração dos saberes.

Subsidiados por esse referencial e ao conceber como Educação Ambiental emancipatória- como aquela que problematiza a realidade, os valores arraigados, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas que vimos afirmar que os objetivos do ensino da Língua Portuguesa necessitam contemplar o comprometimento com o exercício da cidadania, criando condições para que o aluno possa ser capaz de produzir seu discurso e apreender o discurso do outro, pois é nessa relação dialógica que ele poderá se constituir cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Para que a ideia defendida nas orientações dos documentos supracitados possa ser efetivada, é necessária uma reflexão crítica que conduza à urgente tarefa de repensar e reorganizar o ensino de Língua Portuguesa para se basear na concepção interativa – em que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem possa ser vista como um lugar de interação humana.

Nesse contexto, novamente salientamos o argumentado por Geraldí (1985), que há longo tempo enfatizava que estudar a língua é buscar desvelar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.

Trazendo a nossa pesquisa, entendemos que as aulas de Língua Portuguesa são espaços propícios à discussão das temáticas transversais, aqui destacamos a Educação Ambiental, por meio dos diferentes suportes literários, como forma de compreender a linguagem que predomina em um determinado contexto social.

Perante esta proposta pedagógica do ensino da língua, faz-se necessário reportamo-nos a Marx e Engels (2009) para afirmarmos que os professores precisam de outro tipo de saber, do conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela orientada por uma sociedade centrada em valores estigmatizados pela sociedade burguesa. Esse novo tipo de saber é absolutamente necessário para que o professor possa orientar seu trabalho em busca da construção de uma nova sociedade.

3.2 Contexto Histórico da Educação Ambiental como Movimento às Práticas Educativas de Língua Portuguesa

Ao considerarmos o processo histórico da humanidade, o debate sobre a temática ambiental ainda é recente e acentuou-se em uma época de crise, temática esta que não pode ser vista isoladamente, e sim no processo histórico – como nos aponta Marx e Engels ao afirmar que “[...] entender a história é também aprender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas de produção” (MARX e ENGELS, 2009, p. 14).

Os autores nos auxiliam a entender que a realidade social não se compõe de partes independentes, pois a essência humana não é abstração intrínseca ao indivíduo isolado, imerso na sua realidade ele é o todo de suas relações sociais, por isso é mister adentrarmos na relação homem-natureza, pois no momento em que o homem transforma a natureza para atender suas necessidades é através dela que também será transformado.

Assim, afirmamos que a problemática da crise ambiental contemporânea resulta da leitura das relações do sistema de produção e de consumo tendo como base a lógica de mercado.

A iminência das catástrofes ambientais contemporâneas não está inscrita no concreto imediato, mas na forma segundo a qual foi se constituindo o concreto mediatizado – esse que nos permite compreendê-las com uma das manifestações do modo de produção capitalista. O que corrobora ao pensamento de Podewils, ao nos afirmar que “[...] a base da crise ecológica está no modelo de produção no qual estamos imersos, e não no consumo, como aponta a ideologia dominante” (PODEWILS, 2014, p. 31).

No Brasil, a questão da Educação Ambiental desponta junto aos movimentos sociais, entre eles o movimento ecológico, como menciona Carvalho (2004) espaço em que as ideias ecologistas resgatam a luta por autonomia e emancipação em relação à ordem dominante e a afirmação de novos modos de vida.

Como fruto do ecologismo, o ideário ambiental leva a problemática para a esfera pública, passando a assumir uma dimensão política. Assim, compreendemos que a Educação Ambiental deva ser entendida como educação política por constituir-se muito mais pelo componente reflexivo, do que o “ativo” ou o “comportamental”.

Frente a inúmeras interpretações e práticas referentes à Educação Ambiental na esfera mundial, evidenciamos que a discussão sobre a temática permeia diversas instituições e instâncias as quais, desde meados do século XX, chamam à reflexão diversos setores

socioeconômicos e partícipes da sociedade sobre o modelo societário vigente. Como resultado da discussão acerca da Educação Ambiental, iniciou-se uma específica de caráter mundial – vindo a ser tema oficial para ONU.

Os mais variados eventos trouxeram a temática à discussão por meio de encontros, seminários, conferências e produções de suportes bibliográficos, os quais vieram embasar as questões ambientais, resultando em fonte de composição da documentação jurídico-legal que orientam e sistematizam as determinações em âmbito nacional.

Devido ao exposto, emanam políticas públicas com foco na questão ambiental, mesmo suas origens estejam atreladas ao modelo de sociedade capitalista que nos conduziu à realidade que aqui se apresenta dos problemas ambientais. Sendo assim, pudemos compreender que o contexto em que essa discussão se fundou, trouxe a abordagem em Educação Ambiental que atende aos interesses da classe hegemônica – evidenciando o modelo como está estruturada a sociedade.

O Grupo de Estudos Pão Manteiga e Marx⁶ constitui-se em espaço de discussão sobre o campo da Educação Ambiental, o que nos fez refletir sobre as inúmeras experiências e reflexões acerca da temática, provocando-nos a entender como Cruz, Bigliardi e Minasi (2013) que a abrangência conceitual da Educação Ambiental abarca, necessariamente, compreendermos a natureza a partir da categoria de totalidade, pois será a partir daí que seremos capazes de conduzir a uma percepção adequada do movimento de nossa sociedade e das relações que realmente estão em desacordo com o desenvolvimento da humanidade de modo harmônico com seu meio.

As inúmeras tendências que sustentam o campo da Educação Ambiental foram se constituindo mundialmente, o que resultou, posteriormente, no processo de consolidação desta em política pública no país.

É mister salientarmos que as grandes reuniões internacionais promovidas pela UNESCO e PNUMA, o *Clube de Roma* (1968), a *Conferência de Estocolmo* (1972), a *Conferência de Belgrado* (1975), a *Conferência de Tibilissi* (1977), a *Conferência de Moscou*, a *Eco-92*, no Rio de Janeiro, e recentemente, a *Rio + 10*, ocorrida em 2002 na África do Sul, são marcos que

⁶ Grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado surgiu e se articulou como um grupo de estudos constituído por professores e alunos do curso de Pedagogia. No ano de 2004, com o objetivo de discutir e fomentar as questões que relacionavam ensino, pesquisa e extensão nas escolas públicas no município do Rio Grande. Tendo como perspectiva teórica o materialismo histórico e dialético e a sua ênfase na pesquisa qualitativa. Neste interim o grupo propôs a pessoas de diferentes seguimentos, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, desenvolver um curso de extensão que abordou as categorias e leis do materialismo dialético, na concepção teórica marxiana de Alexandre Cheptulin.

fundamentam à Educação Ambiental – mesmo reconhecendo que outros acontecimentos antecedentes já se posicionavam sobre a temática.

Tencionamos iniciar por 1968, época em que se realizou em Roma uma reunião com consideráveis cientistas dos países desenvolvidos, de diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de discutir consumo, reservas de recursos não renováveis e o crescimento demográfico mundial até meados do século XXI – oportunidade em que se funda o Clube de Roma. Como resultado dessa reunião suscitou-se a necessidade urgente de conservar os recursos naturais e controlar o crescimento populacional, com também “investir numa mudança radical da mentalidade de consumo e procriação” (REIGOTA, 2006, p. 13).

Não obstante, o Clube de Roma trouxe outro resultado – primeiramente, lançou em nível planetário o problema ambiental e, após, publicou, em 1972, o relatório *The Limits of Grow*, esse se constituindo numa referência internacional à elaboração de projetos de políticas e de projetos.

Mesmo que os debates sobre questões ambientais não tenham avançado, a partir dessa reunião emergiram vários encontros para discutir a temática. Entre eles, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1992, sob o prenúncio da Organização das Nações Unidas (ONU/UNESCO), a qual tratou diretamente a questão.

Evento esse considerado como um marco político internacional para a emergência de políticas de gerenciamento ambiental. Oportunidade em que se produziu a Declaração sobre o Ambiente Humano; estabeleceu o Plano de Ação Mundial, onde o objetivo era de inspirar e orientar a humanidade para a preservação e melhoria do meio ambiente; também reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo, como enfatizou a emergência da necessidade do homem reordenar suas prioridades. Oficialmente, considera-se que a partir de então se dá o surgimento da Educação Ambiental, onde se concebia à educação a responsabilidade da solução dos problemas ambientais.

Na década de 1970 não só o conceito de Educação Ambiental vai se constituindo como uma “dimensão”, assim como a designação de meio ambiente está relacionado ao meio natural, concomitantemente aos aspectos sociais, somando-se ao movimento ético. Como nos afirma Loureiro, “é no contexto de insatisfação com os padrões societários e as incertezas quanto aos riscos futuros ganham dimensões que vieram a influenciar agentes sociais de todo país” (LOUREIRO, 2009, p. 63).

Frente a este contexto vem se consolidar a ecologia política, lançando questões sobre a concentração urbana e a insalubridade da vida nas cidades, as quais sofrem pela falta de planejamento, pela poluição, pelo modelo que se apresenta de produção e consumo, propondo, então, uma ação política radical e articulada entre os diversos movimentos sociais contemporâneos, capaz de levar à ruptura com a sociedade industrial capitalista.

Na continuidade, em 1973, cria-se o órgão vinculado à ONU/UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), como de coordenação entre os organismos nacionais e internacionais – implicando significativo impulso à Educação Ambiental.

Em 1975, organiza-se uma nova reunião internacional – denominado *Encontro de Belgrado* (Iugoslávia). Oportunidade de lançamento do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA) com a intenção de promover a Educação Ambiental em todos os níveis da educação, fixando metas e objetivos, como também delimitando o seu âmbito e conteúdo. Inúmeros encontros surgiram após esse, tanto em âmbito mundial como regional, inclusive na América Latina.

Como fruto das recomendações da reunião exposta acima, surgiu a *Primeira Conferência Inter-Governamental de Educação Ambiental de Tibilissi* – evento também promovido pela UNESCO/PNUMA, realizada em 1977, na cidade de Tibilissi – Georgia, considerado como encontro de referência até os dias atuais. Como resultado dessa conferência, nasce a *Declaração sobre Educação Ambiental*, como sinaliza Loureiro (2009) ser o documento que aponta para a Educação Ambiental como meio educativo pelo qual se podem compreender, de modo articulado, as dimensões ambientais, sociais, como também problematizar a realidade em busca das raízes da crise civilizatória.

Os anos seguintes foram essenciais para a Educação Ambiental, entre as iniciativas, no marco da PIEA, citamos a *Reunião Internacional de Especialistas*, em Paris.

A década de 1980 avança e, com ela, reforça-se o agravamento da crise ambiental. O desenvolvimento moderno, baseado na concepção do progresso científico-técnico ilimitado, marco maior do ideal produtivista, não cumpriu sua promessa de bem-estar generalizado, mostrando-se nocivo à sociedade e ao meio ambiente. Constatação que vem provar que o desenvolvimento moderno não é nocivo somente à natureza, mas também à sociedade humana, levando a uma concepção de crise enquanto uma crise de relacionamento entre os homens e dele com a natureza – nos remetendo ao fato de que o problema está precisamente na forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza.

Entre o final da década de 1980 e a primeira metade do próximo, a Educação Ambiental passou a ser vinculada com o conceito de desenvolvimento sustentável. Conceito suscitado a partir dos trabalhos da Comissão Brundtland – *Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento/1983* – agregada às Nações Unidas, sob a coordenação da primeira ministra norueguesa Gro Harlen Brundtland. Essa comissão fica responsável por sistematizar encontros em diversas cidades do mundo, com o intuito de discutir os problemas ambientais e suas implicações.

Como resultado desse debate, surge a publicação do livro *O Nosso Futuro Comum* – 1987, o qual contém no corpo do texto propostas para o futuro.

O *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais* ocorreu em Moscou, em 1987, oportunidade de avaliar os avanços obtidos e ratificar as diretrizes de Tibilissi, tencionou enfatizar o estímulo à organização de redes de informação e comunicação entre os profissionais, defendendo a capacitação de profissionais de nível técnico como essencial a uma intervenção instrumental compatíveis com os parâmetros sustentáveis.

Em 1992, acontece a reunião internacional do Rio de Janeiro, conhecida como *Eco-92*, em que se estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária, no entanto dispensando à Educação Ambiental relação intrínseca ao desenvolvimento sustentável.

A *Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, ocorrida em Thessaloniki, em 1997, deu relevante importância à formação de professores, à elaboração de materiais didáticos e à realização de encontros menores para oportunizar a troca de experiências entre os educadores.

O que se pode considerar que cabia à Educação Ambiental capacitar as pessoas a trabalhar conflitos e a integrar conhecimento, aptidões, valores, atitudes e ações, almejando, assim, a transformação de hábitos consumistas e condutas ambientais inadequadas – características essas que representam uma educação para a mudança.

Cabendo destacarmos que em todas as propostas acima, resultantes das conferências, permearam o discurso com valor político e macro-orientador, de caráter genérico, fazendo com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, desconsiderando o movimento da sociedade, da política e da economia da qual a Educação Ambiental faz parte.

No Brasil, a Educação Ambiental – apesar de já haver registros de projetos e programas desde os anos 1970, começa a ter visibilidade em meados dos anos oitenta com a inclusão na Constituição Federal de 1988. Ações governamentais organizadas pela SEMA,

atualmente extinta, na organização de cursos sobre ecologia para o Ensino Fundamental, onde também em conjunto com a Capes e CNPq, UnB e PNUMA organizaram o primeiro curso de especialização em Educação Ambiental no país.

Outro destaque cabe ao Conselho Federal de Educação que, em 1987, define, por meio de Parecer 226, que a Educação Ambiental tem caráter interdisciplinar – momento em que estados e municípios discutem sobre a necessidade de a Educação Ambiental deveria estar inserida no ensino formal como disciplina ou não, mesmo quando todas as orientações internacionais se posicionarem contra a qualquer tentativa de torná-la uma disciplina específica. Cabe destacarmos que a política ambiental brasileira foi sistematizada de forma centralizada, sem a participação democrática na efetiva definição de suas diretrizes e estratégias, sob a indicação da Lei Federal nº 6.938, de 31/08/81, ao ser instituída a Política Nacional do Meio Ambiente.

O movimento ambientalista efetiva-se no Brasil somente na década de 80, com poucas exceções nos estados como o Rio Grande do Sul. Sendo que temos de considerar o cunho conservacionista que predominava, como resultado da influência da Europa, a qual direcionava a forma de organização dos movimentos posteriores.

Falar em ambiente correspondia a se falar em mudança de comportamento. Era notória a falta de entendimento da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, a serem levadas, então, a práticas descontextualizadas, voltadas a resolver problemas de ordem física do ambiente, sendo incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas essenciais da educação.

Afora essa realidade, faz-se necessário demonstrar outros processos desencadeados no país, dentre eles destacamos a Rio-92, como já explicitamos anteriormente, por seu caráter social, o enfoque ambiental ganhou destaque. Sendo assim, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, produziu alguns documentos e ações de destaque.

O que se concretizou no Programa Nacional de Educação Ambiental, de 1994, definindo sete linhas de ação, e, após, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com base na LDB nº 9.394/96 que incluem a Educação Ambiental como tema transversal do currículo, proposta que deu significado a inserir a temática ambiental não como disciplina e de abordá-la de forma articulada às diversas áreas do conhecimento.

Na continuidade, destacamos a Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que ao instituir a Política Nacional de Educação Ambiental, evidencia uma preocupação com a construção de

condutas compatíveis com a “questão ambiental” e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos a práticas sociais, numa defesa das abordagens que procuram realizar a práxis educativa por meio de um conjunto integrado de atividades curriculares e extracurriculares, permitindo ao educando aplicar em seu cotidiano o que é aprendido no ensino formal.

Recentemente, em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), as quais orientam a implementação da Educação Ambiental e considera:

A Educação Ambiental é uma dimensão de educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (DCNEA, 2012, art. 2º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental embasam-se na Política Nacional de Educação Ambiental e a considera como uma dimensão da educação.

Diante dos aspectos elucidados nesta seção, evidenciamos que a ampliação da concepção de meio ambiente exigiu um amplo debate, transitando entre noção restrita ao meio natural até abranger também aspectos sociais. Já no que diz respeito ao âmbito educativo formal, convencionou-se que a Educação Ambiental perpassasse todo o currículo.

No movimento constitutivo que caracteriza a Educação Ambiental no Brasil, entendemos que as políticas públicas no país tiveram um avanço, porém foram originadas no cerne da sociedade capitalista que nos conduziu ao aprofundamento dos problemas ambientais. Devido ao exposto, buscamos ir além da perspectiva individualista e comportamental, onde foi essencial nos embasarmos numa proposta de Educação Ambiental pautada pela conquista da cidadania.

Consideramos ser necessário correlacionar o movimento da Educação Ambiental e o tema particular desta pesquisa, no intuito de que as questões aqui suscitadas viessem corroborar para ter o entendimento sobre de que forma se processa a transversalidade da Educação Ambiental na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Rio Grande, a partir dos Gêneros Textuais.

4. ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Com fins de atender as particularidades de nossa questão geral de pesquisa, bem como validar ou preterir nossas hipóteses e assentir nossos objetivos, delineamos a técnica metodológica de coleta de informações. Esta proposta de trabalho teve a intenção de investigar de que forma vem sendo objetivada a Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa, conforme indicação dos PCN, dentro da proposição do desenvolvimento dos Gêneros Textuais, nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, numa perspectiva de natureza qualitativa, dialética.

A definição por esta perspectiva teórica recaiu sobre o fato de compreender que o método dialético pode contribuir para a superação da visão sincrética percebida do fenômeno – no que tange à *Objetivação da Educação Ambiental no ensino de Língua Portuguesa através dos Gêneros Textuais*, em detrimento de uma visão sintética da realidade, exercício esse em que muitos professores ainda desenvolvem sua prática pedagógica.

Neste caso, afirmamos que na medida em que representam as situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação.

No entanto, fomos à busca da descodificação que se achava implícita na ação do professor de Língua Portuguesa ao desenvolver o trabalho com gêneros textuais.

As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos, e “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre o que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica (FREIRE, 2015, p. 151, grifo do autor).

Neste sentido, vimos no método dialético a possibilidade de considerar o mundo em sua diversidade, ao englobar todas as formações materiais ligadas à realidade objetiva, pois, de acordo com o método, devemos considerar cada momento do todo estudado “no ponto de desenvolvimento de sua plena maturidade, na sua pureza clássica”, considerando, então, que deveríamos ligar cada categoria ao grau de desenvolvimento do conhecimento no qual seu conteúdo estava mais desenvolvido, no qual ele adquiriu uma forma tradicional. (CHEPTULIN, 1982, p. 35).

Esta possibilidade foi percebida frente à constatação do fato do método dialético ter contribuído na compreensão de inúmeros fenômenos em outros campos de estudo científico da

realidade, como o da própria história, com toda sua complexidade, considerando as mútuas relações estabelecidas entre o fenômeno e o seu contexto.

Coube, então, afirmarmos que na medida em que representaram situações existenciais, as codificações foram simples na sua complexidade e ofereceram possibilidades plurais de análises na sua descodificação. No entanto, lançamo-nos na procura da descodificação que se achava implícita na ação do professor de Língua Portuguesa.

Nosso envolvimento na pesquisa conduziu-nos a considerarmos a particularidade do fenômeno, assim como a implicação do sujeito no processo, exigindo-nos severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consciência das ideias.

Essa pesquisa teve como fenômeno material social *A objetivação dos PCN na prática dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio Grande* trazendo como conteúdo subliminar a transversalidade da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais. Todavia, evidenciamos que os aportes elencados pelos PCN foram discutidos nos espaços formativos organizados pela SMEd, possibilitando que fossem sistematizados objetivos de aprendizagem coerentes com reflexões e outros saberes sobre a linguagem, os quais nos auxiliaram a participar, como protagonistas, da organização do Plano de Estudos da Rede Municipal.

Este momento foi também constituído pelo sentido dispensado à formação de professores de Língua Portuguesa nos últimos anos na Rede Municipal de Ensino, buscando compreender dialeticamente a interlocução realizada entre a assessoria pedagógica da SMEd e os professores de Língua Portuguesa.

Entretanto, a análise, a interpretação, a compreensão, a explicação e descrição dessa realidade permitiu-nos, no curso da negação dialética dessa formação material (ou estado qualitativo), conservar e desenvolver todo o positivo atingido no curso do desenvolvimento precedente.

Sendo assim, toda formação material (ou estado qualitativo) surgida na negação dialética veio a enriquecer o conteúdo, porque encerrou sob uma forma anulada tudo o que era positivo às formações materiais precedentes, considerando como própria alguma coisa específica que surgiu quando da passagem da matéria a um novo estágio de nosso desenvolvimento.

Enquanto fenômeno material social concreto sensível, nosso fenômeno de pesquisa também vem “sofrendo” transformações pela sua própria forma de estar acontecendo. Logo, os estágios anteriores ao do atual foram as causas fundamentais para delimitarmos nosso estudo.

Em decorrência da luta dessas tendências contrárias, produziu-se a negação de um e o aparecimento do outro, em um conteúdo mais concreto e mais enriquecedor.

Destacamos no Materialismo Dialético a base filosófica do marxismo e como tal realizar a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, o que nos possibilitou uma compreensão mais adequada do movimento realizado pela Formação em estudo – em que conservou, organizou e sistematizou o seu todo atingido no curso do desenvolvimento precedente.

A opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético admite que os fenômenos materiais são processo e não coisas perfeitas, acabadas, podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão mediada da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos, também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu “espírito” crítico e revolucionário (MINASI, 2005, p. 65).

A assertiva de Minasi corrobora nossa compreensão a respeito de que o movimento, que é característico do fenômeno, tem a dimensão de permitir uma ampla discussão a respeito das práticas dos professores de Língua Portuguesa no que tange à transversalidade de temas através da inserção dos Gêneros Textuais em suas respectivas atividades pedagógicas.

Engels (1985) escreveu que quando submetemos ao exame do pensamento a natureza ou a histórias humanas, ou ainda nossa própria atividade mental, o que temos como primeiro resultado é o quadro de um entrelaçamento infinito de relações e de ações recíprocas, no qual nada permanece como era, no lugar onde estava anteriormente e como estava, mas em que tudo muda, modifica-se. Triviños afirma que “movimento é o modo de existência da matéria. Jamais existiu em algum lugar, nem pode existir, a matéria sem movimento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 60). Na realidade social, as formas de movimento da matéria incluem diferentes modos de atividade conscientes do ser humano tendentes à transformação da realidade.

Como forma de adentrar no objeto de pesquisa, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, efetuadas com oito professores de Língua Portuguesa, utilizando como critério aqueles professores participantes, assiduamente, de todos os encontros formativos de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino do ano de 2012 até então, que, por coincidência, foram de escolas distintas.

A referente técnica metodológica possibilitou-nos coletar informações, analisando o movimento realizado por meio de suas práticas pedagógicas, buscando o desvelamento da realidade das aulas de Língua Portuguesa, como bem enfatiza Freire “[...] quanto mais as massas

populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (FREIRE, 2015, p. 54).

No que tange às imersões na legislação que demanda orientações e indicações nacionais no que se refere ao ensino da língua, do mesmo modo ao que diz respeito às suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, na forma como planejam suas aulas, na disposição em fazerem parte dos mais variados espaços formativos, ao participarem da organização do projeto político pedagógico da escola, enfim, estão esses professores demonstrando o quanto estão imbuídos das políticas públicas educacionais e comprometidos com o ensino da Língua Portuguesa.

Desse modo, ao optarmos pela perspectiva do materialismo dialético para desenvolver nossa pesquisa foi essencial, na sequência, reportarmo-nos ao termo dialético, tendo em vista que muito se tem falado e argumentado na expressão dialética como método de leitura e compreensão do mundo e da realidade.

O Materialismo Dialético realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. De acordo com Triviños (1987), baseia-se na interpretação dialética do mundo, o que nos levou a compreender como nosso fenômeno de pesquisa se transformou e como realizou a passagem de sua forma inferior a superior, possibilitando-nos “adentrar” na essência do objeto a ser analisado.

Posto os diferentes sentidos que se tem utilizado o termo dialético, tornou-se essencial, para este trabalho, algumas considerações a seu respeito para que esse termo não se perdesse na multiplicidade de significados, mas, pelo contrário, como forma essencial à abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano, continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções e modelos de vida que nos oportunizam discutir alternativas para a sociedade e a existência humana na contemporaneidade – capaz de garantir um sentido libertador e humanista, radicalmente democrático e solidário na organização, produção e recriação da vida em sociedade.

Dialética – vocábulo originário do grego, tendo como significado a discussão em forma de diálogo, conversa e debate, tendo como ideia básica a mutabilidade do mundo e da transformação de toda propriedade em seu contrário. Em suma, a dialética é o estudo da contradição na própria essência do fenômeno. Ao adjetivá-la, seu sentido reporta-se a concepção filosófica – método dialético – em que estuda a mudança do mundo, supondo a natureza em constante movimento. Reafirmamos, o princípio fundamental da dialética é o

desenvolvimento, sendo a contradição considerada a categoria mais importante – é a fonte do movimento dos fenômenos materiais.

Trataremos, então, de conhecer nosso fenômeno material na sua essência e nele o seu fundamento.

Ao determinarmos o fundamento da realidade material – em que presenciamos as chaves da origem e desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa, buscamos as formações materiais que o caracterizaram e como elas se evidenciaram. Estivemos imbuídos de encontrar os polos opostos, contrários, dos fenômenos materiais que constituem o fundamento. Desse modo, descobrimos as contradições que colocaram em movimento e desenvolvimento o nosso fenômeno material.

No Materialismo Dialético não há dúvidas de que tudo está em movimento, este movimento se dá em contradições. É nesse princípio que procuramos desvelar as contradições que se efetivam na objetivação dos PCN na prática dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande.

Para chegar à compreensão desse movimento, destaca Kosik (1979) foi preciso ir à busca da sua essência, não apenas distinguindo formas e graus de conhecimento da realidade, mas, sobretudo, qualidades da *práxis* humana – de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens.

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem, assim é também a constituição político pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, entendemos que buscar conhecer a história da língua é entender a nossa própria identidade, o que auxiliou a situarmo-nos em nossas ações enquanto pesquisadores junto aos professores.

Conhecer o movimento da Efetivação da *Educação Ambiental no ensino de Língua Portuguesa através dos Gêneros Textuais* fez parte da prática e serviu a essa mesma prática, no momento em que fomos ver o fenômeno e suas conexões, suas ligações externas, buscamos a sua essência, no seu conjunto, a sua ligação interna.

Ao analisarmos as entrevistas, imergirmos nas concepções que embasam os professores de Língua Portuguesa, oportunidade que tivemos a possibilidade de conhecer o desenvolvimento deste fenômeno, considerando a prática como critério de verdade.

Como pesquisadores, justificamos a importância, para o método dialético, da compreensão que temos de ter sobre a totalidade concreta do fenômeno estudado. Marx e Engels já afirmaram que “[...] essa concepção tem no estudo da totalidade a sua categoria fundamental, pois a realidade social não é feita de partes autônomas, que possam ser compreendidas isoladamente” (MARX e ENGELS, 2009, p. 14).

A realidade social é uma totalidade enquanto um conjunto de partes que, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social. Logo, nenhuma dessas partes pode ser compreendida sem que seja apreendida a sua relação com os outros momentos da realidade social.

Nesta pesquisa, tanto a formação em si dos professores, suas aulas, suas compreensões de mundo, suas formações continuadas, suas práticas pedagógicas, suas leituras didático-pedagógicas, quanto suas formas de estar no mundo, compuseram esse todo, que necessitou ser considerado para identificar, analisar, compreender e descrever as contradições existentes na prática pedagógica de sala de aula e seus compromissos políticos com a produção de um saber transformador da consciência de seus educandos.

Para dessecar as causas que produziram nossos questionamentos geradores de nosso problema de pesquisa, trouxemos o Materialismo Dialético e Histórico para orientar nosso estudo. O sensível concreto, ao ser percebido enquanto objeto de investigação, não começa com o todo, contudo com o que é concreto na sua primeira sensação perspectiva.

A transversalidade da Educação Ambiental – como campo que busca contemplar saberes e fazeres nas aulas dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Rio Grande – tem sido uma especificidade desenvolvida na formação desses professores, quando se vai trabalhar Gêneros Textuais.

Reconhecendo a necessidade de pesquisar, conhecer, investigar a efetivação da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais nas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos estudos teóricos que embasam a objetivação dos PCN na prática dos professores, nos possibilitou compreendermos que esse fenômeno de pesquisa tem traços gerais e propriedades que lhe são exclusivas.

O Materialismo Histórico, no que lhe concerne, por estudar as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade nos consubstancia com uma significativa mudança na interpretação dos fenômenos sociais, nos permitindo analisá-los e também compreendê-los.

A necessidade de realizar um recorte das políticas públicas que subsidiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, enquanto fenômeno material concreto sensível nos reporta a particularizarmos “A prática dos professores de Língua Portuguesa orientada pelos PCN: Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais”, correspondendo atender às orientações emanadas da legislação nacional.

Enquanto pesquisadores, continuamos imersos na realidade que estudamos, procurando captar o significado do nosso fenômeno de pesquisa, assim como compreendê-lo. Sendo assim, buscamos entender o movimento dos professores frente aos objetivos de Língua Portuguesa, entre eles os que salientam a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social.

Por meio da pesquisa qualitativa procuramos dados e fontes por meio da interação com os professores de Língua Portuguesa, participantes desta pesquisa, para que pudessemos alcançar uma compreensão mais clara de suas atividades, a fim de melhor compreender de que maneira os conteúdos dos Temas Transversais podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade.

A formação de professores, organizada pela SMEd, apresenta o objetivo de orientar que os professores, no decorrer de sua prática, desenvolvam a linguagem na sua totalidade por meio da efetivação dos PCN, os quais se objetivam por meio dos diversos gêneros textuais.

Nesse sentido, nosso interesse centrou-se em desvendar, para conhecer e eliminar, os entraves que impossibilitam o desencadeamento dos Temas Transversais, em particular a Educação Ambiental, por meio dos Gêneros Textuais, conforme indicação dos PCN nas aulas de Língua Portuguesa.

Já nos afirmava Triviños:

Devemos entender, não obstante isso, que isto não faz da etnografia uma disciplina sem rumo certo. Ela, como já dissemos, tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados. Esta é a sua meta, mas não exclusivamente. Essa preocupação, porém, torna-se uma condição *sine qua non* de sua existência como disciplina científica. Sua tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124)

Enfatizamos que as aulas de Língua Portuguesa não foram analisadas separadamente. Para entendê-las, primeiramente, como se realizam, de que maneira, que mecanismos atuam no processo de seu desenvolvimento, tivemos de conhecer as relações e ligações necessárias

existentes entre o proposto pelos PCN e as concepções que embasam suas aulas, considerando as condições apropriadas para tais práticas pedagógicas.

Entretanto, foi necessário enfatizarmos a maneira como estão estruturadas as aulas de Língua Portuguesa para, então, definirmos sua qualidade, pois ao analisarmos as concepções pedagógicas destes professores descobrimos quais são as propriedades que as caracterizam, pois adentramos naquilo que realmente se efetiva na escola.

Assim sendo, a abordagem dialética que constitui este trabalho organizou-se por meio da interpretação, da compreensão, da explicação e da descrição das elucidações das causas internas do desenvolvimento da prática dos professores de Língua Portuguesa, esclarecendo que a origem do problema proposto esteve na contradição a ser investigada no desenvolver de suas ações pedagógicas diárias, para que, neste processo, fosse possível encontrar a luta existente entre a teoria anunciada nos documentos orientadores no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e a proposta pedagógica que desenvolvem.

Todavia, realizamos a coleta e a análise de dados junto ao corpo docente de Língua Portuguesa, convictos de serem essenciais nesta pesquisa pelo nosso comprometimento de efetivarmos uma pesquisa com enfoque aprofundado no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua por meio de uma proposta transversal centrada na proposição da diversidade de gêneros textuais.

Ao constituir nossa pesquisa na prática do professor de Língua Portuguesa, no que tange ao desenvolvimento dos Gêneros Textuais e a transversalidade da Educação Ambiental, consideramos o tema eminentemente pedagógico, pois está em consonância com a perspectiva de formação permanente do professor e da repercussão desse movimento na sua ação-reflexão- ação.

O fenômeno material social que estudamos teve um espaço definido: a Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande. Isto não significa dizer que ocupe todo o espaço dessa instituição.

Como delimitação temporal, utilizamos como marco inicial o ano de 2012, no qual a Secretaria Municipal de Educação inicia um estudo acerca da reestruturação dos conteúdos das disciplinas, tanto do Núcleo Comum quanto da Parte Diversificada dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a Rede é composta por trinta e duas escolas de Anos Finais no Ensino Fundamental, ao disposto nos propomos em realizar nossa pesquisa obedecendo à efetiva participação das escolas na Formação Continuada proposta pela SMEd, o que ocasionou em

uma escola situada no centro da cidade, duas escolas na zona rural e cinco escolas periféricas, onde foram convidados a participar também aqueles professores que se fizeram presentes em todos os Encontros Formativos – cujo universo foi de oito professores.

Pela linha que nos dispomos a assumir, propomo-nos em desenvolver este trabalho como uma oportunidade de estudo, buscando melhor conhecer as contradições existentes nas concepções pedagógicas desses professores de Português relativas ao desenvolvimento dos Gêneros Textuais na escola e a efetivação dos Temas Transversais.

Nessa linha, usando a análise de conteúdo, objetivamos “adentrar” às vozes desses sujeitos, como meio de estudar os conteúdos de suas práticas pedagógicas, essas que vêm a refletir o movimento da formação de professores.

A teoria sobre os estudos da linguagem, os quais somos embasados pelos PCN, enquanto reflexo superado de práticas bancárias necessitou, naquele momento, ser o “critério de verdade”, suporte autêntico de vivências transformadoras que hora se transformaram em objeto de investigação nesta pesquisa, para que pudéssemos, assim, conhecer, interpretar, compreender e explicar as relações que se estabelecem entre as possibilidades que temos de transformar o mundo.

Consideramos também todo aporte teórico que precisamos dominar no sentido de encontrarmos contradições no que se tem postulado até então nas gramáticas normativas tradicionais e a favor do que tem sido compreendido e estudado pela linguística contemporânea.

Assim que conhecemos os relatos destes professores, buscamos, com a clareza teórica que essa análise nos exige, analisar determinados conceitos, decodificá-los e categorizá-lo, como parte do processo de conhecimento, interpretação, compreensão e explicação do desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, para que ao desvelá-las pudéssemos anunciar o inédito viável⁷ de acordo com a proposta de trabalho com os Gêneros Textuais e os Transversais.

Vislumbramos, através da Análise de Conteúdo, observar as “comunicações” entre os professores de Língua Portuguesa, colocando ênfase no conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011).

Por meio deste método, desenvolvemos como processo de pesquisa entrevistas semiestruturadas orais, onde primeiramente havia um Roteiro de Entrevista, o qual guiava as

⁷ “[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face às quais não lhes cabe alternativas, senão adaptar-se. Desta forma, os homens (e mulheres) não chegam a transcender as “situações – limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”. O inédito viável é uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. “Na transformação das pessoas e do mundo” (FREIRE, 2015, p. 130, grifo do autor).

nossas perguntas para que pudessem responder aos objetivos e refutar ou afirmar as hipóteses. Durante as entrevistas houve a gravação com o consentimento dos entrevistados e, após a realização destas entrevistas, fizemos a transcrição das mesmas, de forma escrita, para que melhor compreendêssemos o que havia no conteúdo da fala dos professores por entendermos se constituir um material objetivo, o que nos possibilitou retornarmos a elas sempre que necessário, oportunizando-nos aprofundar o conhecimento sobre nosso fenômeno em estudo, sem que nos distanciemos do método dialético.

A análise de conteúdo para Bardin define-se como “[...] um conjunto de análises das comunicações [...]”, a utilizamos por constituir um instrumento marcado por uma gama de possibilidades, caracterizado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 13)

Neste processo de pesquisa, nossa tendência enquanto pesquisadores é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal) e, também, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem que está nas entrelinhas da primeira mensagem. Aqui cabe realçar o sentido que se encontrava velado, buscando atingir os significados implícitos através da linguagem, isto é, adentrar a outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica.

Em conformidade ao pensamento a autora, no que diz respeito ao funcionamento da análise de conteúdo, propomo-nos a analisar as comunicações, visando obter indicativos que nos permitissem inferir conhecimentos sobre os conteúdos destas mensagens.

Nesse ínterim, o objetivo foi analisar a palavra, sendo aprofundada no seu aspecto individual e atual da linguagem, tentando compreender os falantes ou o ambiente da fala num momento determinado, considerando as contribuições das partes observáveis. As narrativas dos professores de Língua Portuguesa foram analisadas sob o enfoque das categorias históricas, inscritas no desenvolvimento de suas atividades e refletidas na concentricidade de suas ações.

Na presente pesquisa, solicitamos aos professores relatarem suas experiências como docentes trazendo para discussão suas práticas pedagógicas. Também foi oportunidade, através dos autores que nos embasam, de discutirmos a fundamentação teórica que subsidia os espaços formativos sistematizados pela SMEd, bem como argumentos que justificam sua ação docente no contexto social em que estão imersos, pois concebemos que por meio dos espaços de discussões também se expressa e se produz tempos humanos de problematização das teorias que explicam o modelo societário que está produzindo esta sociedade.

Como disse Minasi “[...] os professores por não explicitarem um compromisso, uma consciência de classe⁸, não agem no processo educacional como intelectuais orgânicos⁹, certamente por desconhecerem suas capacidades perdem espaços significativos para potencializar a possibilidade de mudança na sociedade, ou a menos sinalizá-las.” (MINASI, 1997, p. 32). Nossa intenção, aqui, foi delinear as orientações e indicações das políticas públicas educacionais que dizem respeito ao ensino da Língua Portuguesa, pois, assim que expostas, tivemos a possibilidade de compreender as concepções teóricas que embasam os professores de Língua Portuguesa da Rede, para interpretar e, logo, entender o movimento que se dá nesse espaço.

4.1 Histórico do Fenômeno Material Social Concreto Sensível de Pesquisa e o Movimento Realizados pelos Professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino

Trouxemos para este tópico a exposição do que foi certificado acerca do nosso fenômeno de pesquisa, o qual nos encaminhou à constituição da investigação do problema. Assim sendo, tencionamos explicar sobre os aspectos que nos conduziram a alcançar o tema da efetivação dos PCN, os quais indicam o trabalho pedagógico a partir dos Temas Transversais e dos Gêneros Textuais, no movimento dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino.

No que tange aos nossos estudos sobre a sistematização do ensino de Língua Portuguesa no país, coube salientar que esse se concebe sob a égide das políticas públicas, respeitando às orientações educacionais vigentes. Por assim se constituir, a LDB nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) subsidiam tanto as

⁸ Aqui, consciência de classe não é entendida como mera “tomada de consciência” de uma realidade, acima de qualquer ato de transformação da sociedade, mas “aquele estado de coesão social”, refletido no entendimento e atividade de uma classe ou segmento de uma classe. Segundo Braverman (1977, *apud* MINASI, 1997, p. 28) nenhuma classe pode existir na sociedade sem manifestar, em algum grau, uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns, muito embora essa manifestação possa, por longos períodos, ser frágil, confusa e suscetível de manipulação por outra classe. A consciência de classe da burguesia, constituída ao longo de vários séculos, opõe-se à consciência de classe da classe trabalhadora, numa relação dialética de unidade e oposição. Defendendo seus próprios interesses de classe, a burguesia tem uma consciência necessariamente “falsa”, pois procura mistificar a realidade histórica da sua dominação de classe.

⁹ Entendemos Intelectual Orgânico como todo elemento participante da sociedade. Conforme Gramsci (1968, *apud* MINASI, 1997, p. 28) o intelectual é o quadro da sociedade, o quadro de um aparato hegemônico. O professor é um elemento da sociedade, portanto, é um quadro dela. A comunidade escolar, participante ativa das tomadas de decisões da escola, é também intelectual na medida em que se tornam copartícipes da gestão da escola, por isso, também “orgânicos”. Educação e sociedade – constituindo suas aulas como espaço reprodutor do sistema hegemônico, em que pouco repercute a criticidade e que, como consequência, vem reduzir as oportunidades de vivência no processo através de uma visão diferenciada da prática social. Na maioria das vezes, esses professores não se orientam por uma concepção crítica de educação e sociedade – constituindo suas aulas como espaço reprodutor do sistema hegemônico, em que pouco repercute a criticidade e que, como consequência, vem reduzir as oportunidades de vivência no processo através de uma visão diferenciada da prática social.

concepções quanto as práticas pedagógicas da área da Linguagem, em particular da Língua Portuguesa.

Frente ao exposto, entendemos a necessidade de discorrer – como ente federado, em âmbito municipal, como se constitui o *lócus* desta pesquisa – Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande.

Os encontros formativos dos professores de Língua Portuguesa eram organizados regularmente pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Rio Grande.

Esta assessoria esteve aliada à Universidade- FURG para colaborar, como formadora, neste processo. No entanto, os professores da Rede Municipal de Ensino já vivenciavam estes espaços formativos como prática e proposta pedagógica de formação continuada aos professores da Rede.

Dentre as propostas educacionais que perpassavam a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, a Mantenedora – SMEd – sempre teve atenção dispensada à interpretação, escrita e produção de textos no que se referia ao específico da Língua Portuguesa, no todo do Ensino Fundamental, bem como unidade na diversidade das demais áreas do saber.

Os encontros pedagógicos, até então realizados mensalmente, vieram a se constituir como um novo linguajar dentro da proposta de Formação Continuada, pelo próprio entendimento que os professores estão em permanente processo de ensino-aprendizagem e em permanente formação.

A sistematização dos encontros mensais levou a SMEd a propor um curso de formação, com duração de 40 horas, para os professores que trabalhavam com o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede. Na organização, foi proposto um tema específico da área: Os Referenciais Curriculares Nacionais, com o objetivo de aproximar o Nacional e o Local no que tangia ao trabalho no currículo das escolas municipais.

No ano seguinte à organização do evento em 2010, assumimos a função de coordenar o ensino de Língua Portuguesa no município, oportunidade em que procuramos dar continuidade, mensalmente, à organização da formação, procurando desenvolver temáticas emergentes do ensino da língua, tais como: Gramática Descritiva e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Momento em que a Secretaria começava a propor, como diretrizes para o Ensino Fundamental, uma reorganização da formação oferecida aos professores em torno dos objetivos de aprendizagem para todo o Ensino Fundamental.

No decorrer de 2011, buscamos orientar nosso trabalho acerca dos referidos objetivos, bem como a reorganização da sugestão curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Estivemos ao lado do Instituto de Letras (ILA/FURG) e também da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como parceiros na formação, os quais nos proporcionaram subsidiar os estudos e discussões a respeito da legislação e dos referenciais teóricos necessários aos cursos organizados pela SMEC.

Na função do assessoramento de Língua Portuguesa, entendemos que a compreensão de mundo, e aqui a Língua Portuguesa, está no estudo e na aprendizagem para servir à mudança necessária.

Ao analisar o quadro de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande, fomos remetidos a LDB de 1996, que nos afirma que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Com um novo projeto – A escola *ComVida*¹⁰ tem, dentre de suas metas, organizar o Plano de Estudos de todas as áreas do conhecimento, e, na continuidade, organizar as Diretrizes Curriculares Municipais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A proposta organizada a partir de 2013, pela Secretaria, tem como tema central a “Escola *ComVida*: viver bem a escola: Educação que Qualifica; Gestão que Compartilha; Cidade que Educa”. Seu princípio filosófico está centrado no diálogo com toda a perspectiva teórica e educacional que tem como foco de ação política e pedagógica a qualificação da vida dos seres humanos, respeitando-se as especificidades de cada seguimento educacional, visto como unidade constitutiva de um projeto coletivo.

Nesta perspectiva, tem nos seus eixos a *Gestão Compartilhada*, numa cidade que educa, uma gestão que acolhe, propõe e compartilha as tomadas de decisões, sucessos, desafios, responsabilidades.

A respeito da *Cidade que educa* se concebe que todas as relações sociais são pedagógicas.

A proposta da *Escola ComVida* valoriza a Formação em serviço – onde todos devem estar envolvidos com o processo de formação permanente, compreendidos como educadores sociais que constituem o processo educativo.

Esta Gestão compreende o currículo como toda e qualquer aprendizagem que ocorre na escola: as relações interpessoais, os espaços, os tempos, os materiais, as políticas de gestão e

¹⁰ O Projeto instituído pela Secretaria de Município da Educação, a partir de 2013, encontra-se nas Referências desta pesquisa.

participação, para além da grade de conteúdos. Perspectiva curricular integrada, garantindo a articulação entre as áreas de conhecimento e tendo a Educação Ambiental e a inclusão como políticas educacionais constitutivas do projeto em questão.

No conjunto das mudanças ocorridas com a reorganização da Secretaria de Educação, separada agora da Cultura, também foi vitalizada a forma da realização dos encontros pedagógicos da área de Língua Portuguesa quanto à formação continuada, onde o estudado provem do próprio local da atuação dos professores – a sala de aula, a partir das necessidades eminentes da escola.

A SMEd passa a dar subsídios para estas formações, ficando a seu encargo além de acompanhar o processo formativo sistematizado pelas escolas, também, organizar formações por áreas.

Desta forma, embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, priorizamos o desenvolvimento do trabalho com Gêneros Textuais, temática essa que as escolas continuamente vêm solicitando à Assessoria de Língua Portuguesa da SMEd para ser abordada nas formações organizadas nas unidades escolares.

Do lugar que ocupamos o importante, enquanto assessoria de Língua Portuguesa, tem sido manter-nos coerentes às peculiaridades, às dúvidas, aos anseios dos professores, especialmente na sistematização de conhecimentos, os quais levem esses professores a comprometerem-se com o desenvolvimento de saberes e que consigam solucionar os principais problemas enfrentados.

Ao acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ação das escolas, analisar seus Projetos Políticos Pedagógicos, participar de encontros, mostras, como também realizar visitas periódicas às instituições de ensino, muito nos instigou a forma de trabalho de certos professores de Língua Portuguesa – o que veio fomentar nossas hipóteses.

Em nossos estudos estamos compreendendo que o ensino de Língua Portuguesa, frente à veracidade que se apresenta nas práticas habituais dos professores e alunos, tende a tratar a fala da e sobre a linguagem como se fosse uma mera “transmissão” de regras, não como um meio de expressar a realidade.

Distante da educação tradicional, bancária, abstrata, a área da linguagem deve tem de espaço para lidar com a realidade. Logo, por ser transversal, a Educação Ambiental necessita compor a discussão, o entendimento das relações homem-natureza-homem, considerando a totalidade do ambiente, conforme já exposto.

Em nossos estudos no Grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado, efetivamos discussões sobre o significado da Educação Ambiental no todo do ambiente social estar presente no currículo da escola, inserindo-se no processo educativo como parte própria da Educação Básica, sob perspectiva transdisciplinar, não se separando sobremaneira de uma formação sólida, ampla, solidificada como omnilateral.

A abordagem teórica que defendemos considera o trabalho voltado ao texto como entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em gênero textual, possibilitando o desenvolvendo de ações de uso da língua voltadas a acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais, cognitivas.

O que elencamos como campo propício para o debate dos Temas Transversais, em particular a Educação Ambiental, onde nos é permitido, por meio da linguagem, assumirmos uma postura crítica e um corpo de conhecimentos produzidos a partir de uma reflexão sobre a realidade vivenciada.

Nesse contexto, há quase sete anos – tempo que delimitamos de nosso estudo, os espaços formativos dos professores de Língua Portuguesa constituíram-se a partir das parcerias firmadas tanto com as universidades públicas, dentre elas: FURG, UFSM, UFPel e UFRGS, quanto à participação em cursos proporcionados pela Olimpíada de Língua Portuguesa – OLPEF; das experiências nos espaços reservados à discussão das políticas públicas municipais – CME, também da participação em conferências e seminários sobre linguagem.

No entanto, foi a partir da asserção do Ensino Fundamental de nove anos, que consolidamos o que já vínhamos discutindo – reorganizar os eixos de aprendizagem, conforme documento Ensino Fundamental de Nove anos. O que representou conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando as peculiaridades dos alunos.

Em nossa concepção, linguagem e realidade estão intrinsecamente relacionadas. Frente a essa proposição, no que se refere à Língua Portuguesa, foi necessário espaço para repensá-la em conjunto, oportunidade também para a organização de uma sugestão curricular que viesse abordar temas e saberes emergentes – como os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais.

Não podemos deixar de salientar que esses Temas são pertinentes à análise crítica e reflexão dentro desta disciplina, ao considerar o fato da linguagem ser o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo a outro, de um grupo a outro, de uma geração a outra. Por ser também o meio pelo qual se criam e se instauram os valores que dão sentido a todas as

coisas, inclusive ao próprio homem, assim reafirmamos que linguagem e realidade estão imbricadas.

De maneira mais contundente, afirmamos que temos o compromisso de trazermos à discussão a compreensão da Educação Ambiental como formação humana, fomentando reflexões acerca da centralidade dos sujeitos no processo pedagógico e o reconhecimento da Educação Ambiental como um direito de todos.

4.2A Constituição da Problemática de Pesquisa: Fenômeno, Problema de Pesquisa, Hipóteses e Objetivos

Imbuídos da teoria que embasa nossa pesquisa, firmamos propósito na concepção interacionista da linguagem, onde compreendemos que é por meio dela – e dos textos que circulam em nosso meio – que é possível produzir um modo de pensar oposto ao instituído. Produção essa que conduz o aluno a levantar questões adentrando à pseudoconcreticidade do dito e do escrito. O que significa distanciar-se de ler o que está na aparência de determinada texto, apropriando-se da sua autêntica realidade.

Corroboramos o pensamento de Paulo Freire ao se referir que com a palavra o homem se faz homem, ao não se deixar aprisionar nos mecanismos de composição vocabular, busca novas palavras para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Então, partimos desta concepção para inserir nossa pretensão em elaborar o problema de pesquisa dentro da perspectiva dialética.

Sob a orientação de Cheptulin (1982), reconhecemos que a linguagem expõe um produto total como resultado da interação entre sujeitos de um mesmo espaço. No entanto, a linguagem não é uma ação orientada unilateralmente, mas é desenvolvida por meio de interações – a língua só existe no decorrer da interação dialética.

É, então, a partir dessas observações que trazemos o estudo de nosso fenômeno de pesquisa sob a orientação dos PCN no que tange à transversalidade da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais, por compreendermos que o ensino de Língua Portuguesa tenha como subsídio a diversidade dos Gêneros Textuais, possibilitando, assim, explorar temáticas e contextos históricos vinculados à realidade, pois as atividades humanas são realizadas através de gêneros, os quais se materializam por meio dos textos.

Nesse sentido, estamos convictos que no processo contínuo de transformação, respaldamo-nos tanto nos documentos orientadores das políticas públicas educacionais, quanto no embasamento teórico ao que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como

fontes essenciais para analisarmos nosso fenômeno material social, no qual buscamos desvelar uma realidade que estava imersa nas práticas destes professores, quanto a isso Cheptulin (1982), nos diz que precisamos estar envolvidos, direta ou indiretamente, na realidade para analisarmos uma situação que precisa ser esclarecida.

Por meio da compreensão dos objetivos do trabalho com a Língua Portuguesa, seja na forma como compreendem a proposta pedagógica da escola, seja como organizam seu planejamento e desenvolvem o trabalho por meio dos Gêneros Textuais, foi possível levantarmos as informações necessárias para buscarmos resolver o problema.

Com a pretensão de entender que não basta na Língua Portuguesa ensinar a repetir palavras, é preciso que, através dela, o professor crie condições de poder re-existencializar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra, alinhamos nosso pensamento a Freire quando nos afirma que “Ao dizer a sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2015, p. 17).

Neste processo, consideramos todo o aporte teórico que embasa as aulas de Língua Portuguesa dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino para que conhecêssemos a realidade do nosso objeto de pesquisa, já que no parecer de Kosik “[...] a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1979, p. 29).

Somos sabedores que é por meio da teoria que fundamos a prática, foi necessário, então, apropriarmo-nos da teoria que embasa nossa pesquisa para que pudéssemos entender a prática dos homens neste constante processo de vir a ser¹¹.

Assim, fez-se imprescindível reconhecer que a efetivação dos PCN, em particular os de Língua Portuguesa, com uma proposta de transversalidade por meio dos Gêneros Textuais está intimamente relacionada a uma base teórica consistente, como resultado das práticas sociais humanas.

¹¹ A conscientização é uma categoria freireana que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Nesse sentido a transformação social passa necessariamente pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua. É importante que neste processo de conscientização os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos. Num sentido político, o conceito de conscientização do qual fala Freire abrange a consciência de classe, como o processo pelo qual as classes desfavorecidas se reconhecem enquanto classe e também reconhecem na realidade as relações que as oprimem e as exploram, impedindo-as, conforme termo de Freire, na permanente busca de “ser mais”. É assim que a Educação, sem a qual a transformação não se faz, quando voltada diretamente para uma prática da liberdade inclui neste processo necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade que condiciona os seres humanos socialmente. Nesse sentido, a formação de uma consciência crítica coletiva é a condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social onde não se negue aos seres humanos a sua razão de existir: a busca constante do vir-a- ser, ou o ser-mais.

O corpo docente de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Rio Grande tem suas características específicas, tem sua realidade concreta, no entanto, foi necessário interpretá-la, explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos de seu movimento para que pudéssemos entender de que forma esses professores efetivam a proposta do ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à objetivação dos Gêneros Textuais e a efetivação dos Temais Transversais (KOSIK, 1979).

As experiências, as vivências desses professores foram sistematicamente acompanhadas pela Assessoria Pedagógica da SMEd – pela própria função que desempenhamos – o que nos faz entender que inúmeros são os entraves que levam esses professores a se distanciarem da proposta interacionista do ensino de língua.

Frente ao exposto até aqui, compreendemos a grande relevância ter desenvolvido esta pesquisa na intenção de entender como os professores de Língua Portuguesa efetivam sua proposta de ensino tendo como subsídios os referenciais educacionais nacionais, pois ao entrar na sua essência, entendemos seu movimento, indagando e descrevendo como a prática dos professores se manifesta, e como ao mesmo tempo nele se esconde (KOSIK, 1979).

No primeiro momento, ao refletirmos sobre a posta realidade material, quando adentramos no *lócus* de pesquisa, imergimos no levantamento do número de professores de Português que compõem as 32 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais da Secretaria de Município da Educação. Naquele período, a Rede contava com 75 professores concursados, todos com graduação em Letras, oscilando a formação acadêmica entre Letras/Português, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol e Letras – Português/Francês.

Para tal, nossa pesquisa tem como critério de escolha aqueles professores que efetivamente participaram da Formação Continuada organizada pela SMEd, desde o ano de 2012 até o momento

Do total dos 75 professores, 30 participavam alternadamente desses espaços, sendo que 8 foram os que sempre estiveram presentes.

Desta forma, os 8 professores convidados a participar do nosso estudo se dispuseram a tal. Assim, tiveram como contexto desse estudo 8 escolas nas quais os professores atuam, abrangendo zonas central, periférica e rural do município.

Em segunda instância, justificamos a escolha desta área do conhecimento, buscando aprofundarmos a análise da prática dos professores no que tange à objetivação dos PCN e a efetivação dos Temais Transversais junto a Rede corroborando a teoria que nos orienta ao evidenciar que a pesquisadora desse estudo tem formação específica na área.

Ademais, justificamos a escolha da linha de pesquisa em Educação Ambiental – Ensino e Formação de Educadores (as) – EAEFE, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG – por compreendê-la como possibilidade de pesquisa e entrelaçamento de saberes indispensáveis dentro de uma unidade dialética. Tencionamos, assim, compreender a Educação Ambiental enquanto complexo que atua nos processos humanos influenciando a forma de reação aos acontecimentos da vida social, nesta linha, enfatizamos o quão essencial é uma formação teórica que subsidie a formação de professores como potencial para contribuir no processo de emancipação humana.

No anseio de entender qual a concepção de linguagem tem os professores de Língua portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino e de que forma o trabalho voltado aos PCN podem oferecer condições da Educação Ambiental se expressar enquanto linguagem conscientizadora, criou-se o problema de pesquisa com a emergência de conhecer, investigar, a fundo, aquilo que está impedindo a prática dialógica destes professores, para que se constitua uma educação comprometida com a libertação, através da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Certamente, concebemos que inúmeras são as causas que vêm influenciar a prática dos professores de Língua Portuguesa, pois na vida social a transformação da possibilidade em realidade exige uma tensão séria e está relacionada com o confronto de diversas forças sociais. Ademais, estamos entendendo, neste processo, que a transformação da possibilidade de trabalhar a linguagem não é automática, mas depende da atividade consciente dos homens (KRAPIVÍNE, 1986).

Nesse sentido e considerada a realidade existente, tanto nas escolas quanto ao que orienta a SMEd para a prática pedagógica da Língua Portuguesa, evidenciamos que somente as condições objetivas não bastam para a transformação. Isso significa dizer que as condições subjetivas são indispensáveis à compreensão da necessidade de efetuar transformações e a decisão de lutar por elas.

Para que efetivássemos o aprofundamento nas análises de nosso fenômeno de pesquisa para melhor compreendê-lo na materialidade, como meio de perseguirmos o movimento dialético das orientações indicadas pelos PCN e a prática dos professores de Língua Portuguesa intentamos compreender como se objetiva a Educação Ambiental neste espaço.

O que, por conseguinte, nos conduziu a estruturar como questão de pesquisa: – Que contradições existem na prática dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública

Municipal de Ensino do Rio Grande que impedem a objetivação da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais?

A referida questão de pesquisa relaciona-se com as hipóteses, as quais foram elencadas a partir da experiência da pesquisadora deste estudo enquanto professora de Português, do mesmo modo que as vivências constituídas como assessora pedagógica de Línguas da Secretaria de Município da Educação.

Para que pudéssemos apropriarmo-nos do problema de pesquisa, para compreendê-lo o mais próximo possível do seu movimento real organizamos as seguintes hipóteses: Há contradições na prática professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino que podem estar dificultando o trabalho com a Educação Ambiental por meio dos Gêneros textuais.

Em seguimento, ainda tivemos como segunda hipótese de pesquisa as situações-limites que podem vir a impedir os professores de Língua Portuguesa, da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande, a efetivarem em suas práticas pedagógicas a Educação Ambiental enquanto totalidade por meio dos Gêneros Textuais.

Ao nos propormos comprovar ou refutar as hipóteses já constituídas, organizamos os seguintes objetivos:

1. Analisar, interpretar e descrever as contradições existentes na prática desenvolvida pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande, a fim de compreender como a Educação Ambiental se efetiva, conforme a indicação dos PCN.
2. Analisar, interpretar e compreender as situações-limites que dificultam os professores de Língua Portuguesa, da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande, desenvolverem práticas pedagógicas que favoreçam uma Educação Ambiental enquanto transversalidade por meio dos Gêneros Textuais.

No intuito de esclarecermos sobre o que constitui nossa pesquisa e acerca da teoria que nos subsidia para elencarmos as hipóteses e os objetivos, fundamos no marxismo esse processo investigativo, onde consideramos a interpretação dos fenômenos sociais a partir da realidade natural e social em que está temporariamente situado.

Na linha do que concebe Costa e Minasi (2015) compreendemos que o ser humano realiza práticas que se constituem em conhecimento. Conhecimentos esses que necessitam ser apropriados pelas pessoas enquanto práticas sedimentadas, as quais se constituem em nossa consciência como teorias. Os conhecimentos enquanto teoria advinda da prática tornam-se

fundamentais aos homens, porque estão imbuídos de práticas essenciais que satisfaçam necessidades humanas.

Frente ao exposto e subsidiados em Lessa e Tonet (2008), consideramos que todo o conhecimento é o conhecimento da realidade frente à perspectiva das necessidades e dos objetivos que se pretendem em um determinado momento histórico.

Desta forma, para que tivéssemos êxito em nossa pesquisa, necessitamos ter os conhecimentos necessários imprescindíveis para realizá-la, indo à busca da origem e da natureza do nosso fenômeno de investigação, oportunidade que foi de suma importância para reconstituir seu processo histórico, seus determinantes e envolvimento com outros aspectos da realidade.

Essa assertiva nos levou a considerar que a nossa postura está, enquanto pesquisadores, imbuída de uma interpretação e busca de significados da realidade investigada, atrelada as nossas próprias concepções de homem e de mundo.

Na intenção de apreender dos sujeitos pesquisados a totalidade do fenômeno social concreto, consideramos o contexto deste fenômeno, buscando desvelá-lo na sua essência, a fim de evidenciar suas causas e consequências, suas contradições, suas relações, suas qualidades para que, desta maneira, possamos realizar um processo de transformação da realidade.

5. O PROCESSO INVESTIGATIVO E A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

No intuito de dar a necessária atenção a nossa questão geral de pesquisa, assim como corroborar ou refutar nossas hipóteses e assentir nossos objetivos, entendemos ser necessário estabelecer a técnica metodológica de coleta de informações. Para tal, realizamos o trabalho por meio das entrevistas semiestruturadas para coleta dos elementos – as quais nos propiciaram apreender e melhor conceber o movimento no fenômeno de pesquisa.

Valemo-nos da entrevista semiestruturada como técnica metodológica para realizar a coleta de informações, por concebermos que a fala, relativamente espontânea, permite explorar a realidade que se insinua por meio da linguagem, sendo que os questionamentos sugerem novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos pesquisados.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O foco principal seria colocado pelo pesquisador, esse tipo de entrevista possibilita conhecer a singularidade individual da fala. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para seguirmos em consonância com a linha teórica que assumimos neste estudo – no que se refere à compreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento – realizamos a pesquisa qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas.

Com o propósito de analisar o material coletado e, assim, aprofundar nossas discussões acerca da constituição do fenômeno de pesquisa, definimos nossa metodologia de análise. Elegemos, deste modo, a Análise de Conteúdo, a partir de Lawrence Bardin (2011), assumindo esse recurso como uma maneira de lidar com as comunicações quando se pretende compreender além de seus significados imediatos expressos no seu desenvolvimento histórico, permitindo-nos ir além das aparências. Metodologia esta que nos possibilitou interferir na constituição da análise de investigação, por constituir-se como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente, por assim se dispor, é possível reorganizá-la conforme as emergências do nosso estudo.

Face ao exposto, iniciamos o desenvolvimento da Análise de Conteúdo, cujo primeiro momento dispõe a Pré-análise, em que se considera a escolha do *Corpus de análise* pelo

pesquisador. Mediante o universo demarcado pelo pesquisador, aplicamos a Regra da Exaustividade (BARDIN, 2011) – onde tivemos acesso e analisamos todos os elementos elencados pelo pesquisador, logo nos dispomos a fazer a análise de conteúdo a partir da transcrição de áudio de cada uma das entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa que representam a Rede.

Na sequência, Bardin (2011) enfatiza que os documentos devem obedecer a critérios de escolha, momento em que recorremos a Regra da Homogeneidade – a partir dessa Regra, para seleção dos elementos do *Corpus de análise* é necessário estabelecer critérios comuns para cada uma das especificidades elencadas. Sendo assim, elegemos sujeitos de pesquisa imbuídos das políticas públicas educacionais, os quais se embasam nos PCN e demais orientações nacionais para definir sua concepção pedagógica, assim como aqueles partícipes dos espaços formativos organizados pela Secretaria de Município da Educação no período de 2012 até o momento atual.

O disposto acima nos conduziu ao terceiro critério – o da Representatividade (BARDIN, 2011), onde a autora nos enfatiza que a análise se constitui numa amostra representativa do universo inicial, momento que delimitamos padrões a serem definidos na amostragem da essência da pesquisa. O que diz respeito à nossa investigação – para compreendermos como se dá a prática dos professores de Língua Portuguesa orientada pelos PCN e de que forma se efetiva a Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais – necessitamos percorrer o movimento circunscrito pelas políticas públicas educacionais no que tange à área da linguagem, tal como, em âmbito municipal, as orientações que se seguem na Secretaria de Município da Educação num delimitado período de tempo – 2012 até o momento. Assim, sendo, decidimos pela realização das entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa que se fizerem presentes nos espaços formativos, conforme especificado anteriormente.

Como esta primeira fase da Pré-análise possui, geralmente, três missões, ao serem estabelecidas as hipóteses da pesquisa e os objetivos, organizamos a Referência dos Índices (BARDIN, 2011), os quais, por meio do diálogo de entrevista entre o pesquisador e o pesquisado se estabelece a relação entre a técnica de entrevista semiestruturada e os objetivos propostos pela pesquisa – o que conduz o pesquisador à coleta de significativas informações que fundamentem o objeto de análise.

A vista disto, elencamos como Referência dos Índices para constituição do Roteiro de Entrevista¹²: (1) concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa; (2) contribuição dos PCN

¹² As entrevistas dessa pesquisa estão dispostas em duas partes, primeiramente, um questionário sobre os dados de identificação dos professores entrevistados, sua formação acadêmica e vida funcional. A segunda parte é

para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; (3) desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes; (4) organização dos Planos de Estudos; (5) o ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental; (6) preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na Rede.

No momento em que foi sistematizada a primeira parte que consistiu na organização e estrutura das informações por meio da Análise de Conteúdo, imergimos no processo de investigação¹³. O referido processo iniciou-se realizando a leitura e análise dos PCN (1998), das DCN (2013), do Projeto Escola *ComVida* (SMEd, 2013), bem como do Plano de Estudos também da Secretaria de Município da Educação (2015). Na sequência, realizamos o levantamento, via SISMED, de todos os professores concursados de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino. O que nos conduziu a relacionarmos as escolas participantes efetivamente dos espaços formativos sistematizados pela SMEd aos professores que tinham definido o interacionismo, como concepção de ensino da linguagem.

Como as escolas estão dispostas por zoneamento, ao realizarmos convite aos entrevistados, preferimos começar, de forma aleatória, por aqueles professores que se dispuseram no momento em que aceitaram a participar da pesquisa.

A seguir discorreremos sobre o processo de entrevistas¹⁴ o qual, de acordo com o exposto anteriormente, foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, por entendermos que proporcionam aos entrevistados a liberdade de responder as perguntas sem o estigma da rigidez e da predeterminação. Cabe salientar que o convite a participar desta pesquisa foi realizado pessoalmente, nas escolas de Ensino Fundamental em que atuam.

Nossa primeira e segunda entrevista ocorreu fora do local de trabalho, com duas professoras que, por afinidade, decidiram realizá-la em conjunto, no turno inverso ao de sua docência, mesmo que ambas atuem em escolas distintas.

Após contato via telefone para confirmar a presença do entrevistador, as terceiras e quartas entrevistas foram realizadas durante a hora-atividade das duas professoras que também decidiram participar em dupla, na Biblioteca da Escola, no turno da manhã. Das duas entrevistadas, uma atua nos 6º anos e a outra nos 8º anos do Ensino Fundamental.

Prosseguindo o processo de investigação, a quinta entrevista foi realizada fora do turno de trabalho, com uma professora que atua nos 8º e 9º anos. Já a sexta professora entrevistada

composta por entrevista semiestruturada com esses professores, realizadas em espaços propícios, criando condições para uma reflexão sobre o que nos propomos conhecer.

¹³ As ações realizadas pela pesquisadora dizem respeito à análise dos documentos sistematizados pela SMEd, em destaque o Projeto Escola *ComVida* (SMEd, 2013) e o Plano de Estudos (SMEd, 2015), os quais estão referenciados nessa dissertação.

¹⁴ Todas as ações realizadas no Processo Investigativo foram registradas e estão contempladas nos Apêndices desta dissertação.

atua em duas escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo uma da zona urbana e outra da zona rural. Essa entrevista também aconteceu no final do turno da tarde, fora do espaço escolar.

A sétima entrevistada atua tanto nos 6^{os} anos, no turno da tarde, como também na Educação de Jovens e Adultos, participou da entrevista como a maioria, fora da escola, em local acertado previamente, também à tardinha. Por último, e não menos importante, pela dificuldade de ambos em acertar um dia e horário para o encontro, realizamos a oitava entrevista com o professor de 9^o ano, no período da tarde.

Na sequência, após o momento inicial da Análise de Conteúdo – a Pré-análise, descrevemos como a pesquisadora preparou o material para análise: 1^o) realizou a transcrição dos áudios gravados durante as entrevistas; 2^o) realizou o segundo encontro com os entrevistados pessoalmente para aprovação dos textos; 3^o) guardou, em lugar reservado, os áudios das entrevistas como também o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento assinado pelos oito sujeitos de pesquisa autorizando a coleta de informações.

A metodologia adotada “Análise de Conteúdo” nos possibilitou analisar os materiais objetivos, sendo possível recorrermos aos mesmos sempre que se fez necessário, sem haver modificações no seu conteúdo. Como nos enfatiza Bardin, pelo “desejo e rigor a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressa forças de seu desenvolvimento histórico”, fazendo com que, no decorrer do processo investigativo, fôssemos para além dos seus significados imediatos (BARDIN, 2011, p. 35).

Nesse ínterim, concebemos a Análise de Conteúdo como possibilidade de apreensão dos significados dos protagonistas, onde o pesquisador está em constante estado de vigilância crítica com o objetivo de adentrar ao conteúdo das mensagens para desvelá-lo.

Corroborando Cabrera (2016), compreendemos que a Análise de Conteúdo, pelo fato de permitir maior contato entre o pesquisador e o problema, possibilitou-nos sistematizar, analisar, e explicar o conteúdo do fenômeno, não tencionando apenas descrever o objeto em si, porém compreendê-lo na sua totalidade.

Posterior ao trabalho de Pré-análise e os elementos que o constituem, a pesquisadora realizou a Leitura Flutuante Bardin (2011), o que significa realizar a leitura de todo o material, com o intuito de apreender e organizar, de forma não estruturada, aspectos importantes para as próximas fases da análise. A realizar a leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações que mais se aproximam do fenômeno de pesquisa. Frente a isto, para melhor apropriação do *Corpus de Análise*, observando as especificidades das entrevistas que o

constituem, foram realizadas exaustivas (cinco) leituras, a partir das quais foi possível dar início ao segundo momento da Análise de Conteúdo.

A próxima etapa, indicada pela Análise de Conteúdo, tal qual a necessidade disposta na nossa questão de pesquisa, como na intenção de responder nossos objetivos, consistiu-se na análise das informações – denominadas Unidades de Registro – tendo como orientação o Critério de Presença. Salientamos que as Unidades de Registro foram dispostas a partir da presença de ideias, palavras, conjunto de palavras, buscando situá-los em todos os textos, onde se encontravam repetidas.

Uma vez que o tipo de Unidade de Registro foi definido, ao empregar o Critério de Presença para eleger as Unidades presentes individualmente nas entrevistas, elencamos as seguintes Unidades: 1- Concepção do ensino de Língua Portuguesa; 2- Contribuição dos PCN para o ensino e aprendizagem e Língua Portuguesa; 3- Desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes; 4- Organização dos Planos de Estudos; 5- O ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental, e 6- Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na Rede.

À vista disso, também como forma de destacar as Unidades de Registro nas entrevistas, atribuímos uma cor a cada uma das Unidades, como meio de destacar o texto e, assim sendo, começamos nosso processo de “Marcação das Entrevistas”¹⁵, (CABRERA, 2016, p. 178).

Dispomos da seguinte maneira: para Concepção do ensino de Língua Portuguesa, destacamos em laranja; para Contribuição dos PCN para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, utilizamos azul; para Desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes usamos o destaque em vermelho; para Organização dos Planos de Estudos destacamos de verde fluorescente; para O ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental foi usado verde forte e para Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na Rede, destacamos em rosa.

Na sequência, organizamos a Codificação subsidiados em Bardin (2011) processo pelo qual cada uma das ideias destacadas no texto com uma marcação correspondente – as Unidades de Registro – recebeu um código. Assim, a cada fragmento das entrevistas analisadas foi designado um código diferente, vindo a auxiliar-nos na continuidade da Análise de Conteúdo. Tendo como sujeitos desta Pesquisa, os professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino, todos os entrevistados são professores de Língua Portuguesa, estando assim dispostos: E1= entrevistado um (1) e assim respectivamente: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7e E8

¹⁵ Ver Apêndices: Metodologia de Análise das Informações.

U1= Concepção do ensino de Língua Portuguesa.

U2 = Contribuição dos PCN para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. U3 = Desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes.

U4 = Organização dos Planos de Estudos.

U5 = O ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental. U6= Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na Rede.

Frente à sistematização, iniciamos o Agrupamento¹⁶ dos destaques contidos em cada uma das Unidades de Registro de todas as entrevistas. Assim, organizamos um quadro com as ideias equivalentes a cada uma das Unidades de Registro, adicionadas ao código correspondente, a fim de que, sempre que necessário, fosse possível retornar à totalidade do texto de onde se origina o fragmento em destaque, compreendendo a partir do contexto em que está situado.

Então, as ideias destacadas em cada uma das 6 Unidades de Registro foram agrupadas novamente em outro quadro, conforme Frequência¹⁷ e aparecimento nos textos. Isto é, foram agrupadas formando uma única ideia, conforme a sua repetição na Unidade de Registro. Ainda nesta parte da análise os diferentes códigos foram mantidos para que fosse possível retomá-los sempre que necessário.

Disposto o agrupamento por Frequência, realizou-se uma leitura detalhada, dentro da respectiva Unidade de Registro, tendo como resultado um tópico frasal, o qual sintetiza as ideias contidas em cada Unidade. Desse modo, formamos 8 tópicos – 8 sentenças, representando nossos Itens de Sentido (BARDIN, 2011), os quais foram enumerados de 1 a 8.

Na continuidade, as informações angariadas das entrevistas foram cruzadas, resumindo-se em 8 itens de sentido. Após, organizamos três grandes grupos de ideias por proximidade, essas embasam a sistematização das nossas categorias, estando assim dispostas: “Os conteúdos são os nossos textos”: a preocupação com a leitura, produção escrita e a oralidade suscitada pelos PCN; A inviabilidade de efetivar os Gêneros Textuais e a Educação Ambiental, por meio desses, devido ao descomprometimento coletivo e Compreensão sobre Educação Ambiental.

A categorização aqui realizada teve o intuito reunir um grupo de elementos, os quais foram agrupados em função de suas características comuns, adaptada à realidade que se apresenta – o que condiz com a afirmação de Bardin “tem como objetivo primeiro fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 149). O

¹⁶ Ver Apêndices: Metodologia de Análise das Informações.

¹⁷ Idem.

que nos permite entender que por meio dela partimos para imergir na realidade subjacente, com o intuito de organizar os dados considerando os detalhes que, a princípio, não estavam expostos.

Assim sendo, as categorias que emergiram do nosso processo de Análise de Conteúdo são estabelecidas sob alguns critérios, como nos expõe Bardin (2011). Destacamos, respectivamente: o critério da exclusão mútua, essa condição demarca que cada elemento não pode existir em mais de um aspecto da pesquisa; no que diz respeito ao critério da pertinência, esse deve refletir as intenções da investigação atendendo aos objetivos da pesquisa, que logo conduz ao critério da produtividade, no qual um conjunto de categorias bem organizadas nos conduz a resultados férteis, possibilitando, desta forma, que o pesquisador tenha inferências sobre o contexto de pesquisa assim como suscite novas hipóteses, no entendimento de que a pesquisa está em contínuo processo.

6. “OS CONTEÚDOS SÃO OS NOSSOS TEXTOS”: A PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA, A PRODUÇÃO ESCRITA E A ORALIDADE

Nossa predisposição, até o momento, esteve centrada em realizar, por meio dessa dissertação, uma análise na perspectiva de compreendermos a totalidade em que nosso fenômeno de pesquisa se constitui. Em face à realidade, tencionamos examiná-la especulativamente (KOSIK, 1979), o que nos conduziu a um sistema correlativo de elementos que compõem nosso fenômeno e, para compreendê-lo na sua essência, baseamo-nos na perspectiva marxista, desenvolvendo uma análise de cunho qualitativo, utilizando a metodologia Análise de Conteúdo para condução desse processo de pesquisa.

Subsidiados no referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa foi necessário que atingíssemos a essência do nosso fenômeno, distinguindo-a daquilo que se manifesta de imediato, revelando o caminho do entendimento do real. Portanto, não concebemos ficar inertes frente ao que impede que se percebam os interesses sociais que permeiam a construção da cientificidade que emerge a partir do desvelamento da realidade (TONET, 2013).

Na esteira de Freire (2015) a educação além de ser processo gnosiológico, é, também, um ato político uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 2015, p. 163).

No entanto, é mister compreender qual a finalidade daquilo que se faz, já que defendemos como Freire, que a educação não é neutra, pois a prática educativa corresponde a demandas políticas – seja por uma proposta conservadora, seja por uma libertadora. Logo, assentimos que a educação é um ato político, pois compreende projetos díspares de sociedade, sendo que uns almejam manter o que já vem estabelecido, enquanto outros desejam romper com a ordem bancária e sistêmica que tem sustentado, há anos, nossas instituições escolares.

Ao apropriarmo-nos dessa abordagem crítica, necessitamos assumir uma postura frente à pesquisa, para tal nos empenhamos em compreender os conjuntos de contradições que impedem que a Educação Ambiental seja efetivada por meio do trabalho didático com os Gêneros Textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio Grande.

Os fundamentos históricos e sociais que deram origem a esse fenômeno de pesquisa permitiu-nos compreender sua natureza mais profunda, sua origem e a função que exerce na produção do ser social, suscitando, assim, questionamentos e futuras problematizações.

A reflexão feita por Carboni e Maestri centra-se em afirmar que “o processo histórico constituiu incessante expansão e enriquecimento do domínio do homem sobre a realidade material e espiritual, impulsionada por sua luta permanente pela emancipação individual e social” (CARBONI e MAESTRI, 2003, p. 11). Assim disposta, fica evidente a necessidade de se antepor as visões do trabalho às do capital seja na literatura, no cinema, na música, nas artes plásticas, nas ciências sociais, seja nas formas de compreender o mundo. Destarte, pouco ou nenhuma atenção tem sido dispensada à questão da língua, sendo considerada como natural neutra e a-histórica.

Na concepção de Marx e Engels (2009) a linguagem é um fenômeno essencialmente histórico e social e se constitui no fato, expressão e produto da consciência real, prática dos intercâmbios sociais. O desenvolvimento desenfreado da humanidade, essencialmente social, tem se efetuado no contexto de oposições, entre elas, de sexo, de geração, de classe, entre outras. Essas diversas e contraditórias posições determinam também consciências divergentes e variadas sobre o mundo e, conseqüentemente, manifestações verbais diferentes sobre ele. Esse fato constitui o reverberado por Bakhtin:

A cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das camadas sociais, possui sua linguagem; além disso, substancialmente, cada grupo etário tem seu falar seu vocabulário, seu sistema prosódico que, por sua vez, variam segundo a classe social, o estabelecimento escolar outros fatores de estratificação (BAKHTIN, 1992, p. 112)

A questão que nos apresenta é que dominar a linguagem não é meramente produzir sons para suprir as necessidades básicas do ser humano, falar é um desafio para a multidão que não tem acesso às riquezas econômicas que ela mesma produz. Ao apropria-se do instrumento da língua, usá-la integralmente, com condições naturais de falar, pensar e usufruir da literatura, da poesia, de textos significantes, teatro, cinema – é um desafio a todos.

Perante o complexo em que está imersa, a escola tem ignorado, muitas vezes, que educação é um problema social, concebendo-o como um problema cultural, pedagógico. Desconsiderando as condições de vida de seus educandos, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos produzidos para justamente conservar essa condição injusta.

Vale ressaltar que ao eximir-se de propiciar espaços para fazer a verdadeira crítica, histórica, do saber que dispõe aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, os quais têm como embasamento tanto preconceitos como verdades incontestáveis.

E é sem dúvida que a problemática do ensino de Português se insere na totalidade da crise da educação brasileira. A preocupação com o ensino, a seleção do conteúdo está, ainda, centrada nas gramáticas tradicionais, onde o foco é a codificação gramatical em lugar de ensinar a língua propriamente dita.

Fica evidente o exposto por Antunes (2009), quando afirma que se faz necessário que os professores estejam imbuídos da necessidade de *desprender-se* da tradição do que vem sendo reproduzido nos mesmos perfis e parâmetros no que tange ao ensino de língua, no entanto, para que isso se efetue realmente, uma das condições necessárias é que “haja a mútua relação entre teoria – que fundamenta a prática – e a prática que realimenta e instiga a teoria”. (ANTUNES, 2009, p 15).

Essas considerações conduzem ao entendimento que, na verdade, os professores necessitam estar conscientes do propósito de trabalhar amplas funções desempenhadas pelo uso da língua nas construções das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais.

Dentre outros aspectos significantes, necessitam conhecer, também, mais sobre intertextualidade e sua importância no momento de ler e elaborar textos, assim como precisam aprofundar-se sobre as grandes funções da leitura e da escrita, conscientes, também, da emergência de promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da cultura letrada, a fim de ampliar as capacidades mais significativas para as atividades sociais interativas relativas aos usos literários ou não da língua – compreendendo as atividades de fala, escuta leitura, escrita e análise.

Em Leff (2002) a fala, a escuta, a leitura, a escrita e a análise do mundo não é só método e prática para a produção do conhecimento, mas como condições de politizar o ambiente com a pretensão de promover intercâmbios teóricos na busca de fundar nossos objetos científicos.

Em decorrência do exposto, consideramos de suma importância uma das categorias em destaque identificadas a partir da análise de nossas entrevistas – tendo como sujeitos os professores de Língua Portuguesa da Rede, como a realização do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), cujo documento traz a orientação para o desenvolvimento dos Temais Transversais e os Gêneros Textuais – com os quais desenvolvemos nossa pesquisa.

A categoria nomeada por “Os conteúdos são os nossos textos: a preocupação com a leitura, a produção escrita e a oralidade”, a qual intitula esse capítulo, aborda compreensões que concebem os sujeitos desta pesquisa¹⁸, bem como suas concepções e pertinência de uma

¹⁸ Para designar as pessoas que fizeram parte deste processo de pesquisa, recorremos tanto a expressão sujeitos de pesquisa, como entrevistados/as.

prática voltada ao ensino da linguagem na perspectiva interacionista, concepção essa que não pode se furtar de inserir saberes ambientais, onde o “ambiental” vai “sempre” aparecer como um campo de problematização do conhecimento. Nisso, o conhecimento da língua possibilitará ao seu portador, realizar intervenções que exijam também saberes especificados para resolução da problemática ambiental.

A partir de nossas análises, embasando-nos tanto nos PCN como nos entrevistados e nos demais referenciais teóricos que subsidiaram esta pesquisa, afirmamos que ler é participar de discursos com outras pessoas, logo a leitura e a escrita estão imbricadas. Na verdade, sempre que escrevemos socialmente escrevemos textos com mediações e ambientes.

Nesta perspectiva compor um texto, envolve mais do que juntar um aglomerado de palavras, mesmo que seja atendendo aos padrões gramaticais. “Compor um texto é, na verdade, promover uma *inter*-ação, ao mesmo tempo, linguística e social. Inclui a intromissão de um sujeito com propósitos prévios e empenhos sucessivos para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística” (ANTUNES, 2009, p. 81). O que afirma nosso posicionamento já exposto quando diz que a língua não é neutra, pois tudo aquilo que é oralizado ou escrito tem uma intencionalidade, aquilo que é dito ou é escrito tem sentido no contexto que é feito, criando pelas relações de poder o ambiente que se vive.

A língua é universal, ser capaz de usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos. Porém, o que temos vivenciado é que não há uma intenção de realmente se efetivar a prática da leitura e da escrita na escola. No entanto não podemos deixar de enfatizar que é emergente apropriarmo-nos da compreensão da necessidade de construir textos relevantes e ajustados a um ambiente de comunicação social mais amplo.

Escrever é – como falar – uma atividade de interação, de intercâmbio verbal, e, nessa perspectiva deve ser considerada uma atividade cooperativa, onde é necessário entender que ao mudar o ambiente social, mudam também as relações de poder que constituem esse ambiente.

Nas mais variadas atividades que participamos, fomos sendo apresentados a textos, a padrões textuais que foram construídos ao longo da história que são relativamente estáveis, pois não constam neles a natureza com tudo que a constitui. Reconhecemos textos e o uso que fazemos deles porque ao longo da nossa vida circulamos por meio das diversas tipologias textuais, pelas mais diferenciadas instâncias: por familiares, amigos, professores, colegas de trabalho, nas diversas atividades das quais participamos, porém longe de compreender a origem destes textos e seus conteúdos.

Em diferentes ambientes sociais vamos experienciando modos de ler e de escrever, tendo a possibilidade de conhecer as expectativas de produção e de resposta aos diferentes textos. Portanto, para cada evento de leitura e de produção textual, precisamos considerar nossos interlocutores e os propósitos de leitura e de escrita para aquela situação específica e reajustamos essas expectativas de acordo com as condições de recepção e de produção.

São esses usos historicamente construídos, os quais nos possibilitam participar de práticas sociais mediadas pelos textos escritos que podemos praticar com nossos alunos, incluindo neles a relação natureza – homem, homem – homem, homem – natureza, como protagonistas de toda mensagem.

Dos 8 professores entrevistados, todos mencionaram a importância do trabalho em Língua Portuguesa ser efetivado através dos Gêneros Textuais, no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo na respectiva disciplina, como exposto pela E7U3:

“A gramática a gente conversa, as regras de Português eles sabem, é internalizado, mas eles não sabem fazer a adequação linguística e essa adequação escrita também, porque quando eu vou pra escrita eu não posso usar tudo de recurso que eu tenho oralmente [...]” (ENTREVISTA 7).

Os valores que, convencionalmente, se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas linguísticas, e é isto que se faz necessário entender que escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor.

Logo, consideramos relevante o que nos expõem os entrevistados ao nos mostrar que os textos são muito mais do que simples formas, eles envolvem questões que requerem uma compreensão mais global, de como as pessoas interagem por meio dos mais diferentes gêneros textuais.

Relacionado ao que nos afirma o E8:

“O trabalho com os Gêneros Textuais nos possibilita pegar uma música de 74 e trazer para 2016 e conseguir atualizar nos temas e discussão, comprovar que é atual, isto é trabalho com a linguagem. Trabalho esse que proporciona condições aprazíveis para que tanto a leitura, a análise e a produção se efetivem”. (ENTREVISTADO 8).

Distante da concepção conteudista, dos textos um tanto entediantes, descontextualizados da realidade e da cultura nacional, afastados dos interesses e necessidades do educando que predominam em nossas escolas, exatamente numa época que se faz necessário saber das coisas da vida e do mundo, as aulas de Língua Portuguesa constituem-se em espaço e tempo para discutir as relações sociais.

Pela fala do oitavo entrevistado: [...] “*porém cabe a nós, professores, trazer textos que alertem para essa situação mostrando exemplos práticos*” [...], observamos que os professores de Língua Portuguesa, sujeitos desse estudo, apontam a necessidade da atualidade dos textos, onde preconizam oferecer aos estudantes noções de acesso a uma compreensão mais ampla sobre as questões sociais que permeiam o ambiente.

Destacamos a fala do entrevistado E8U3 que diz:

[...] “a necessidade de ver a gramática se perceber dentro do contexto do aluno. Sempre vendo o conteúdo não como nomenclatura, nem especificado literalmente num quadro, mas fazendo com que percebam que eles já dominam este conteúdo de alguma forma, no momento em que se comunicam. Dentro dele está o conteúdo, pois já dominam a linguagem. Sempre trazendo textos, tu- professor- começa a mostrar um mundo que não faz parte do mundo deles, porém cabe a nós, professores, trazer textos que alertem para essa situação mostrando exemplos práticos”. (ENTREVISTADO 8).

Ancorados nesses posicionamentos, enfatizamos que os textos são produtos historicamente construídos numa relação dialógica (produtor do texto x leitor), cujas práticas sociais têm propósitos específicos. Assim, pelo disposto nas entrevistas conseguimos identificar a presença sempre marcante do homem na natureza e com ela, mesmo que não esteja na concreticidade dos textos. (KOSIK, 1979).

A língua constitui a espécie humana, como sentido que as pessoas atribuem a si mesmas e ao mundo, nesse quadro os textos expressam as circunstâncias sociopolíticas da vida humana, as quais estão atreladas às atividades de interação verbal. Compreensão ratificada pela fala da entrevista E7U3, em que expõem o tipo de linguagem que constitui cada época histórica, cada ambiente.

Assim nos afirma o E7U3:

[...] “os textos assim se constituem como resultantes de diferentes condições de produção, que dependendo da estrutura demanda uma determinada seleção de vocabulário a utilizar, que tipos de recursos eu tenho ali. Noutro tipo de texto eu posso usar a linguagem que me permite [...]” (ENTREVISTADA 7).

Por outro lado, também evidenciamos na análise das entrevistas a preocupação de nossos sujeitos em desenvolver o conteúdo adequadamente, porém dentro dos padrões existentes de uma escola que ainda é fragmento da sociedade. A ênfase dada ao ensino de Português concentra também as marcas textuais e os recursos expressivos da Língua Portuguesa que um bom leitor precisa conhecer para participar com mais confiança das interações mediadas por esses textos.

No momento em que decidimos enfatizar o que nos diz a E4U3: “*Os conteúdos são os nossos textos*” (ENTREVISTADA 4), o qual intitula esse Capítulo, estamos compreendendo,

como o exposto pelos PCN, que as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa devem consolidarem-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada sejam o uso da linguagem, não o que ela comunica, mas na forma como comunica.

A educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Assim disposto, compreendemos a importância dispensada à Língua Portuguesa, dentro do currículo escolar, como orienta os PCN “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN, 1998, p. 19).

Todavia, inferimos que os PCN não dialogam com o PRONEA, nem com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA), pois os Parâmetros não apontam ou mesmo sugerem a linguagem como a “única”, possibilidade de anunciar a catastrófica relação Capital – Homem – Natureza – Meio Ambiente.

O que se evidencia na entrevista E5U2:

[...] “trabalhar a partir de projetos além de chamar atenção dos alunos, engloba todo mundo. O que afasta muitas vezes os alunos da escola é tu ficares só naquela listagem. No entanto, as pessoas que participam da formação têm autonomia de trabalho, porque tu tens segurança, tens conhecimento do teu conteúdo, tu sabes que através dos textos que eles estão trabalhando tudo aquilo.” (ENTREVISTADA 5).

Nessa fala, novamente expressa a qualidade do educador pelo domínio do conteúdo, mas mostra também, pela autonomia didática a ele conferida, que somente direcionar o conteúdo pode não atender à questão socioambiental.

Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os questionamentos escolares dos diferentes componentes curriculares, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um sentido político. Nessa perspectiva, as DCN (2013) nos inspiram a pensar que a história da escola está indissociavelmente ligada ao exercício da cidadania. O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla finalidade: desenvolver habilidades intelectuais e criar habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

Não podemos nos eximir da discussão que o programa escolar, em particular o de Língua Portuguesa, verticalizado pelos conteúdos programáticos, em geral, tem priorizado a aprendizagem de uma fala correta, como se o contato com bons textos não fosse a melhor maneira de se apreender os padrões mais prestigiados da língua.

O que fica notório é que a instituição escolar vem manter, pelo exímio cumprimento do programa, a manutenção de um ensino de língua que desconsidera todo o saber linguístico de sua comunidade, de seu povo. Questão essa polemizada por Bagno “é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a única comunidade de falantes o ‘melhor’ ou o ‘pior’ português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua”, pois todas elas constituem a língua falada pelas diversas regiões deste país (BAGNO, 2006, p. 51). Não deixando de salientar que todas elas têm sua valoração, e é por meio delas que se estabelece a comunicação entre as pessoas e, assim como se estabelecem relações. No entanto, cabe-nos questionar o que as pessoas estão comunicando.

Temos ciência de que o a escola precisa ter uma proposta pedagógica onde aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também que esteja voltada para aspectos de interesse de ambientes regionais e locais, que venha contemplar e incluir temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

Como o exposto pela Entrevistada 5, a qual tem como objeto de ensino o texto e sua diversidade de gêneros:

“A participação em Mostras, Saraus, a leitura e a produção dos mais diversos gêneros textuais, nos possibilita abarcar muitos temas, como conversar sobre os assuntos do bairro, da diversidade religiosa, o combate à violência. Trabalhamos muito mais do que a Ideologia de gêneros e, sim, o respeito, o respeito referente às diferenças.” (ENTREVISTADA 5).

Nessa fala, chama-nos atenção a forma com que se enfatizam temas eminentemente sociais, próprios de relações de poder que constituem o ambiente. Todavia, o destaque aponta para um trabalho pedagógico para além da “ideologia gêneros”. O processo que propicia a Educação Ambiental e seus saberes é ocupado por particularidades como “o respeito às diferenças”.

Importante salientar e que parece não “percebido” no trabalho com os Gêneros Textuais, na Língua Portuguesa são o que as considerações ambientais propiciam também no enriquecimento do pensamento e da categoria de análise sobre as causas das diferentes crises e sobre as perspectivas ambientais para orientar as mudanças históricas para a criação de uma outra racionalidade, que produza outro “*modo vivendi*”.

Encontramos no trabalho pedagógico com os Gêneros Textuais uma possibilidade de emancipação humana, onde nesses textos estiverem contemplados, ou conterem saberes e práticas ambientais.

Assim, acordamos o evidenciado pelos PCN “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1988, p. 22). Pensamos sobre a importância de transversalizar a Educação Ambiental no seu todo possível, como intencionalidade comunicativa. Daí o significado de se providenciar a entrada na escola de gêneros textuais diferentes aos temas tradicionais, considerando aqueles, que, de fato, aparecem socialmente como são os que tratam da Natureza e sua transformação em humanidade.

Bartolomeu Campos de Queirós leva-nos a seguinte reflexão:

Ler é inteirar-se de outras proposições, É confronta-se com outros destinos, É transformar-se a partir da experiência Vivenciada pelo outro e referendada Pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores? (QUEIRÓS, 2012, p. 6).

Ler é estar imbuído do dizer de outras pessoas, logo, é neste momento que é dada à escola a tarefa de proporcionar a leitura compartilhada de textos com qualidade, sejam literários, jornalísticos, publicitários, ecológicos, ambientais, entre muitos outros – os quais venham solidificar e tornar o processo, iniciado na 1ª Etapa do Ensino Fundamental, mais prazeroso. Como o evidenciado na epígrafe acima, compete à escola ainda a maior tarefa de formar leitores, para tanto se faz necessário que esta instituição proceda a mudanças para que se adeque aos modos de ler na época atual e, assim, possa fazer valer a ação educativa de formar leitores dentro da contemporaneidade.

Em consonância com o exposto pelos entrevistados, destacamos dois fragmentos de entrevistas em que a unilateralidade é marcada pela especificidade que o programa didático aponta perdendo a oportunidade da unidade forma – conteúdo:

“Eles leram, assistiram ao filme “Capitães da Areia eles fizeram Resenha, fizemos esse trabalho”, ainda, [...] “a partir da Sacola Literária”¹⁹, eles teriam que ler um livro que eles escolhessem e nós trabalharíamos Elementos da Narrativa, trabalhamos personagens, tempo, espaço, enredo [...] Eu trabalhei com Propaganda, com Crônica, no final também trabalhei Texto dissertativo – argumentativo para eles começarem a se posicionar” (ENTREVISTADA 1).

Já a segunda entrevistada enfatiza:

“Cada ano a gente tem uma proposta diferente, eu trabalhei com Crônica do Fabrício Carpinejar e inúmeras outras, assistiram filmes e organizaram vídeos, tens de ver os vídeos que fizeram usando imagens”. (ENTREVISTADA 2).

¹⁹ Projeto realizado pela Refinaria de Petróleo Riograndense e desenvolvido pelo segmento cultural VR Projetos, através da Lei Rouanet de incentivo à cultura, o qual objetiva desenvolver o hábito da leitura entre crianças, jovens e adultos.

Observamos nessas falas, novamente, a preocupação dos professores entrevistados em trabalhar os Gêneros Textuais com o objetivo de ampliar as capacidades comunicativas. Assim, pensamos que os textos trabalhados nos Gêneros Textuais, se com caráter de interdisciplinaridade “ambiental” pode ultrapassar o campo científico, acadêmico e disciplinar do conhecimento formal, certificado pelos currículos escolares, abrindo-se para um diálogo de saberes em que se dará o encontro entre o conhecimento codificado do Gênero Textual e os saberes organizados pela cultura para a decodificação do ambiente que representa a realidade.

Intencionar ampliar a competência verbal de alguém é ter a intenção de ampliar as suas possibilidades de criar e receber textos. A questão que enfatizamos é que o essencial seja que os alunos tenham a possibilidade de estar em contato com textos que deem condições para que possam ter o poder da palavra, para intervirem no destino de suas vidas. Como nos enfatiza Antunes [...] “os textos não podem, assim, acontecer na escola, eventualmente, como quem faz uma concessão, ou para preencher um tempo de sobra, se o programa permitir” (ANTUNES, 2009, p. 40), questão afirmada pela E4U1:

“Partindo do texto, a interpretação e a produção: crônica, conto, poema, daí eu trabalho esta estrutura”. “A gramática do 8º ano, às vezes, vem por si só, só para arrumar as arestas de escrita... Contextualizada”. “Trabalho Gêneros”. “Na Mostra eram produções deles, Crônicas criadas por eles, Poesias, Sonetos, mas eu os estruturei para chegarem a isto”. (ENTREVISTADA 4).

Desta forma, livros, telas, cinema, revistas, jornais e outros suportes, cada um com suas peculiaridades, colaboram para o fortalecimento da capacidade leitora dos estudantes (crianças, jovens e adultos) no processo contínuo de formação.

Todavia, talvez por descuido, ou mesmo por falta de sensibilidade, a formação continuada oferecida e desenvolvida pela SMed não empenhava ênfase no conhecimento trazido pelo texto. Talvez, novamente, a aprendizagem do que caracteriza um Conto, uma Crônica, um Poema (...), torna-se mais significativo do que analisar, interpretar, compreender, a realidade neles expressa, contado, poetizado e criticado. Essa forma de condução na formação se expressa, de alguma forma, na fala dos professores entrevistados.

A contradição verificada desassocia os PCN da Língua Portuguesa dos demais Parâmetros, incluindo aí os saberes ambientais necessários para uma Educação Ambiental a serem encontrados nessas formas de comunicação.

E, como parte desta realidade, a escola não pode se eximir à democratização do acesso a saberes como os ambientais, como também ampliar o convívio com múltiplas situações e intenções de leituras e produções de textos.

Por outro lado, destacamos o protagonismo dos professores da Rede em considerarem e desenvolverem uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, onde a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa (ANTUNES, 2009).

Assim sendo, não nos resta dúvida que os professores de Língua Portuguesa são criadores e condutores de seus projetos, como nos expõe uma das entrevistadas, com base na tríade – E3: [...] “*texto, produção textual e gramática*” [...], [...] “*trazendo à gramática como suporte para escrita, onde o importante é que o aluno precisa olhar esta gama de textos para interpretar, mas o principal é o texto!*” [...] Assim sendo, fica dispensado ao conteúdo do texto direcionar, politizar o ensino de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, é de suma importância ressaltar que o ensino e a aprendizagem do português têm de estar centrados na enunciação- onde a língua é colocada em funcionamento, constituindo-se em atividade social e interacional, como também no seu próprio uso.

O essencial da educação linguística constitui-se do letramento, estando todas as questões relacionadas à função social da escola – o exercício da cidadania é a base do cotidiano escolar, que projeta uma construção da participação social fora de seus muros. Nisso, encontramos na educação linguística a presença da Educação Ambiental, pois perpassa por tal letramento a codificação, a decodificação e a descodificação da realidade, enquanto leitura preconizando a palavra (FREIRE, 2015).

Ao trabalhar com nossas concepções de Educação, conteúdo programático, ensino da Língua Portuguesa, encontramos em Leff (2002) – sinais da complexidade do ambiente e os saberes organizados a partir da sensibilidade, percepção, representação, juízo e raciocínio como conceitos que expressam fenômenos materiais e os processos sociais desenvolvidos pela relação Natureza- Homem, onde a relação de poder é o ambiente.

Assim, torna-se importante trazer ao entendimento – como “essencial da linguística” – a compreensão do movimento em que se estabelecem na sociedade as relações de poder.

Os sujeitos interagem com os outros nos mais variados contextos, agem no mundo social. Imersos no uso de sua língua, constituem-se, organizam uma compreensão do mundo, ao mesmo tempo em que reorganizam continuamente a própria língua, dando sentido a ela expressam suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões.

Daí, elencamos que um dos principais compromissos da Língua Portuguesa seja traduzido em oportunizar que os alunos assumam sua própria voz, que possam produzir ações

de linguagem com autoria e confiança. De tal forma que eles possam agir no mundo não apenas por meio de conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação, como também por meio da escrita, lendo e produzindo textos, por meio das interações socioambientais.

Ampliar o sentido do trabalho com a linguagem é compreendê-la no o seu sentido mais amplo – de ser mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem como participantes do meio. É entender seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social. Essa relação de poder é a mediação enquanto meio, enquanto movimento que constitui e desenvolve o ambiente.

E é nesse âmbito que concebemos que a área da linguagem, em particular a Língua Portuguesa, pelo instrumento que a constitui na essência – a linguagem – é o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo a outro, de um grupo a outro. E é também o meio pelo qual se criam e se instauram os valores que dão sentido a todas as coisas, inclusive ao próprio homem.

Embora possamos encontrar todas essas possibilidades da Língua Portuguesa encurtar os espaços entre os homens, ela não tem conseguido desenvolver todo o seu potencial formador, quando atua como componente curricular.

Este potencial que o ensino da Língua Portuguesa apresenta – pela qualidade de comunicação que a linguagem pode realizar – nos remete às propostas das políticas públicas de educação, de formação de professores, perpassando pelos PCN, em todas as áreas trabalhadas na Educação Básica, as quais devem ser consideradas, desde suas Diretrizes Curriculares Nacionais, do Programa Nacional de Educação Ambiental, onde entendemos que essas políticas precisam realizar-se, em um primeiro momento, pela tomada de consciência desse potencial, depois pela prática. Ao aprofundar essa tomada de consciência, nesta especificidade, os Gêneros Textuais são como instrumento para difusão de saberes necessários para a emancipação humana.

Todavia, o uso de conteúdos das diferentes áreas de saberes, ou mesmo de temas pertinentes à contemporaneidade, não têm sido enfatizados ou mesmo servido de suporte para o conteúdo específico da disciplina de Língua Portuguesa.

Em nosso estudo, pela fala dos entrevistados, aparece sempre a preocupação da aprendizagem por meio dos Gêneros Textuais, porém ainda consideramos necessário o trabalho a partir dos Gêneros possibilitar a politização do estudante, com informações pertinentes à

interpretação de mundo e de realidade, processo de aprendizagem da crítica que nos é possibilitada através dos conteúdos expressados nos mais diferentes textos.

Assim disposta, a Língua Portuguesa vai constituir-se como área que deve ser concebida além do tripé: “*texto, produção textual e gramática*”[...], onde seja possível desenvolver outras questões que auxiliem na formação de estudantes para uma compreensão dele enquanto sujeito histórico, tanto para leitura de mundo como para interferência neste contexto que ele está inserido, e é desta forma que entendemos que a Educação Ambiental tem a possibilidade, dentre outros temas, de serem amplamente discutidos – transversalizados – nas aulas de Língua Portuguesa.

7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

No que concerne ao ensino da língua, reafirmamos o quanto é lamentável que a escola ainda desconsidere os aspectos contidos na totalidade que envolve o ensino de Língua Portuguesa. O que fica evidente no trabalho desenvolvido ao redor das nomenclaturas, nas análises sintáticas de frases desconexas, onde se tem excluído a exploração dos sentidos, das intenções, das implicações socioculturais dos usos da língua. Antunes destaca que o ensino da língua “[...] tem deixado de fora, sobretudo, o papel das atuações verbais na condução da própria história e do mundo que elas habitam”, parece-nos ignorar o ambiente em sua totalidade, o que deixa a mensagem só na aparência (ANTUNES, 2009, p. 30).

Consideravelmente teria maior significância que a escola oportunizasse, por meio de sua proposta pedagógica, um trabalho voltado à língua enquanto promotora de fatos sociais, vinculada à realidade em que se desenvolve, oportunizando uma leitura além dos manuais de gramática. Como nos expõe a sétima entrevistada na proposta que desenvolve em Língua Portuguesa:

[...] “depois eu aprendi a conhecer. Quando ele queria se manifestar, se manifestava” [...]. “Então esta é uma vitória em termos de escrita, de se posicionar, como exemplo o texto da Infância no Cassino” (ENTREVISTADA 7).

Frente a tudo o que temos nos disposto a estudar, é imprescindível desenvolver uma proposta de ensino que dispense ao aluno a oportunidade de engajar-se com outras formas de ler o mundo, o que implica assumir frente ao texto o ponto de vista próprio, como ser no mundo e com o mundo (FREIRE, 2015) com atitude responsiva frente à Natureza, à sociedade e à necessidade de transformar ambas. É nesse espaço que legitimamos o trabalho voltado aos fatos da língua, como meio de possibilidade participativa favorecendo a sua formação cidadã.

Por a língua constituir-se mais que um fato isolado, é um ato humano, social, político, histórico, ideológico que tem consequências, que tem repercussões na vida das pessoas, (ANTUNES, 2009). Nisso, amparamo-nos para “forçar” a necessidade do ensino da Língua Portuguesa absorver o ambiente que ela escreve, lê, expressa, comunica como saberes ambientais necessários à formação do cidadão.

Assim concebida, é como um fio condutor que permite que as propostas de leitura e escrita sirvam como suporte às demais disciplinas, como já exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, apesar dos passados vinte anos, seguem sendo considerados

como política pública em todas as iniciativas de estabelecer diretrizes para a educação brasileira, desde a LDB nº 9394/96, até os últimos documentos publicizados em âmbito nacional, incluindo aí o PRONEA e as DCNEA.

Dessa forma, é pressuposto desses documentos que o trabalho sobre e com a linguagem, fundados nas atividades de leitura, escrita e oralidade, seja compromisso da escola básica, compartilhada por todas as áreas e, fundamentalmente, durante todo o percurso do aluno, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A linguagem não resiste à falta de conteúdo, de conhecimento, de realidade transformada.

A linguagem é por sua essência transversal – por permitir que todos os assuntos, temas, conteúdos sejam amplamente discutidos e também divulgados – porque nosso modo de ser no mundo e de compreendê-lo é constituído de práticas de linguagem. Nessa perspectiva, nos afirma o Entrevistado 8

[...] “cada um na sua área sempre ligado por um eixo, buscando um bem comum. Eu vou trabalhar Ciências, Matemática, eu vou trabalhar tudo sob a luz daquele tema”.

A sétima entrevistada aproxima no seu discurso uma prática mais favorável ao que se pode esperar como processo do movimento que realiza talvez comparando ao processo de “pós-alfabetização”. Aprendendo a ler, escrever e contar, passamos ao processo de aprender a ler com a História, com as Ciências, com a Geografia. Todavia, ainda nos parece carecer o trabalho com conteúdos políticos como forma da linguagem cumprir sua função social para além da mera comunicação entre os homens.

A Língua Portuguesa, no todo da educação cidadã, precisa assumir sua ontologia como nos mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais, já em 1998, significando que se mantém atual, talvez, por não ter sido ainda vivenciado plenamente pela docência brasileira.

A fala a seguir efetiva a o exposto acima:

[...] “Tudo, eu pego o conteúdo de História, eu trabalho Português. Pego um conteúdo de Ciências, eu trabalho em Português. Geografia eu trabalho em Português. E aí vem os PCN dizendo isso nos dá um suporte”. [...]
(ENTREVISTADA 7)

Corroborando a afirmativa da nossa entrevistada, bem como com nossas afirmações ao longo deste estudo, trazemos o excerto dos PCN:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com

as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (PCN, 1998, p 25).

Pela emergência dos temas que circundam nosso meio, os Temas Transversais se diferem das áreas convencionais, isto é, emergem das vivências das comunidades, necessitando serem debatidas nas mais variadas instâncias sociais, a fim de que sejam dirimidas dúvidas, possam ser confrontadas opiniões, bem como esclarecidas temáticas, as quais, mesmo partindo do universo das comunidades, muitas ainda se eximem da discussão.

Assim constituídas, são questões urgentes que interrogam sobre a sociabilidade, sobre a realidade que está sendo construída que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino-aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

Frente a isso, ao efetivá-los no currículo por meio da transversalidade possibilita que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade para que possam contemplar profundas e consistentes discussões no âmbito escolar.

Assim enfatizado pela sétima entrevistada:

[...] “Tudo isto dá para trabalhar Português. Eu trouxe este texto sobre Valores e este aqui, a alternância ou isto ou aquilo. Tu sempre estás neste jogo. E esse aqui da Folha em branco, eles gostam da relação que faz da folha em branco com a própria vida [...] Este aqui levei para trabalhar a cidade, falar para introduzir Rio Grande, para trabalhar Poemas” [...].

Enfim, o ensino de Língua Portuguesa, como atividade fundante para se ler o mundo e a palavra, por perpassar todas as nossas ações, não deve ser isolado a um projeto estanque, a ser desenvolvido de forma fragmentada em distante de outras áreas do conhecimento. A Língua Portuguesa precisa englobar a totalidade, sendo possível, por meio dela, se expressar sobre o mundo.

Compreendemos o quão necessário é efetivar um trabalho – em que se objetive a Educação Ambiental por meio dos Temas Transversais em Língua Portuguesa – ao expressar uma compreensão de Educação Ambiental que se propõe emancipatória, a qual tem como eixo principal defender um projeto de educação vinculado a um projeto que promova a transformação social e voltado formação integral dos trabalhadores e de seus filhos, também, que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica dos protagonistas da história no âmbito escolar (alunos,

professores, pesquisadores). Inserida nesse contexto, a primeira entrevistada, professora do 9º ano, demonstra seu comprometimento ao assumir a concepção interacionista da língua, concepção essa que está visível na proposta que desenvolve a partir dos PCN e demais orientações teóricas emanadas das políticas públicas educacionais. Por meio de projetos, busca desenvolver a leitura, oralidade e produção escrita e afirma que seu prazer em trabalhar com Português está nessa disciplina oportunizar desenvolver e refletir sobre qualquer assunto.

Embora soe em nossos ouvidos como “não diretiva” a afirmação da Língua Portuguesa oportunizar a reflexão sobre qualquer assunto, pensamos que ela tem como prioridade temas que digam respeito à atualidade e ao atendimento de necessidades humanas e que, se voltada à classe trabalhadora, o “qualquer assunto” tem conteúdo singular.

Nessas posições expressas pelos entrevistados encontramos ausência dos objetivos de dispensar ao ensino da língua à politização que precisa ser desenvolvida, a partir do uso tanto da língua como da linguagem, para a necessária emancipação dos sentidos humanos.

A segunda entrevista aconteceu com a professora que atua em apenas uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, com a disciplina de Língua Portuguesa, já que as demais horas assume a Língua Estrangeira, no entanto tem objetivos claros a respeito do ensino de língua como potencializador do aluno aprender a se posicionar no mundo, com intuito de refletir sobre tudo que acontece ao seu entorno.

Sendo que a primeira entrevistada concebe o ensino da língua através da tríade: texto, produção textual e gramática – onde concebe a gramática o suporte para a escrita. Sua concepção de ensino está atrelada ao desenvolvimento dos Gêneros Textuais, como indica os PCN, porém seu comprometimento também está com produção textual, concebendo-a como “carro-chefe”. A entrevistada menciona na sua fala que a Educação Ambiental passa por tudo, e é por meio da linguagem que estabelece todas as relações.

Ao nos referirmos a segunda entrevistada, essa coloca na interpretação e na produção de textos os objetivos de seu trabalho. Enquanto a anterior, embasa-se nos PCN para trabalhar os Gêneros Textuais, que competem aos anos que atua. Mas o que fica evidente é sua preocupação com a interpretação de textos na sua essência.

[...] “A partir de textos de reflexão, projetos [...] Vou te falar a verdade, o conteúdo gramatical é secundário. Fiquei trabalhando projetos o ano inteiro. Isso ajuda no nosso trabalho no dia a dia [...]”.

O objetivo de seu trabalho está em desenvolver projetos que integram outras disciplinas, o ensino da língua se dá por meio de textos, “o conteúdo está nos textos”. Por estar imbuída da

proposta dos PCN, suas aulas estão permeadas pelos Temas Transversais, não se distanciando dos objetivos da Língua Portuguesa.

Evidencia que o ambiente está em tudo e que os alunos têm consciência disso, que ao trabalhar Língua Portuguesa estamos conseqüentemente trabalhando com a realidade.

Essa professora, buscando desenvolver seu trabalho a partir da proposta dos PCN, no que tange aos Gêneros Textuais, entende a disciplina de Língua Portuguesa, por ser ampla, como um campo para a compreensão no momento em que se realiza o trabalho a partir dos textos, pois desta forma há a possibilidade de se trabalhar qualquer tema. Destacamos a possibilidade do trabalho dessa professora vinculado à Educação Ambiental, devido ela compreender a língua como possibilidade de interpretar o mundo.

É notório o entusiasmo com que aborda a sua concepção de linguagem enquanto processo de interação. Centrando seu trabalho a partir das indicações dos PCN, por meio dos Gêneros Textuais, concebe que já há uma gramática internalizada, no entanto, centra o foco de uma aprendizagem socialmente mais útil e relevante. Sua fundamentação teórica está subjacente às atividades que desenvolve com os textos. Entendemos que a Educação Ambiental, pode estar presente na fala dessa professora pelo fato dela compreender que há vários caminhos no cerne da disciplina de Língua Portuguesa para se trabalhar a conscientização dos alunos sobre o mundo.

O oitavo professor entrevistado compreende a concepção de linguagem como forma de o aluno conhecer o mundo letrado sem desconsiderar a Formação como se expressa. Enfatiza que o preconceito linguístico é um entrave que a escola ainda não conseguiu ultrapassar, afirmando que é emergente distanciar-se desse desejo de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português, sendo necessário respeitar igualmente todas as variedades da língua.

Sua proposta de trabalho com a linguagem está centrada na possibilidade de o professor ser aquele que proporciona uma leitura de outros textos que compõem nosso meio, entretanto reconhece que o aluno também tem “seus textos”. Assim concebemos que ele entende a Educação Ambiental como posição política frente ao mundo.

Como viemos discorrendo, é preciso que o aluno, após o processo de alfabetização vá imergindo cada vez mais no universo da comunicação escrita, como já exposto, apropriando-se do letramento – pelo acesso a diferentes suportes, diferentes textos e objetivos de leitura definidos.

Falamos, portanto, o quão possível é desenvolver os Temas Transversais, em particular a Educação Ambiental, tendo como recursos os textos, na disciplina de Língua Portuguesa, pois a convivência com a informação escrita, com a exposição de ideias, com a literatura é condição imprescindível desse letramento, constituindo-se numa proposta gradativa, que vai se solidificando a ponto de tornar-se parte das atividades sociais do sujeito como expressão de uma realidade.

Nesse sentido, embasados no pensamento de Vianna, afirmamos a indissociabilidade entre a linguagem e os Temas Transversais. Ao nosso entendimento, ao considerarmos a realidade como uma totalidade histórica, onde todos os fenômenos estão em constante movimento dialético, dinamicamente interagindo e interferindo entre si, compreendemos de grande significação e pertinência o trabalho com a Educação Ambiental a partir da perspectiva da transversalidade curricular, já que concebemos a transversalidade como uma integração global entre os conhecimentos, os quais provêm dos diferentes campos do saber e perpassam as fronteiras das disciplinas específicas, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos desfragmentados sobre a realidade (VIANNA, 2004).

A propósito à escola, dentre outras funções, cabe o lugar da leitura, por entendermos que é um projeto social inadiável, possível de ser conquistado, por oportunizar o acesso e abordar os mais diferentes assuntos. Uma escola – efetivamente comprometida com as teorias e práticas sociais de produção e recepção de textos – compartilha do entendimento de que os Gêneros fazem parte do conhecimento de mundo, pois ao contemplarem os múltiplos dizeres, também constituem os domínios discursivos do nosso cotidiano.

Condição essa que nos permite enfatizar que, por meio da leitura dos diferentes assuntos de que tratam os Gêneros Textuais, temos acesso a novos mundos, onde uma autêntica e democrática humanização pode acontecer, conforme explicitado pela segunda entrevistada

[...] “Precisamos conhecer um pouco mais do mundo deles [...]”. “Então a gente tem de tomar cuidado para não ficar só no quintal de casa”.

Temos identificado nas falas contidas nas entrevistas as afirmações que teoricamente correspondem à literatura do ensino da linguagem, porém não sentimos um comprometimento mais vibrante dos professores em perseguir e agir de modo que a teoria realmente venha iluminar a prática de sala de aula.

Desse modo, compreendemos, que a grande contradição, que encontramos como resultado dessa pesquisa está no reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade do

trabalho de Língua Portuguesa ser desenvolvido a partir dos Temas Transversais, em específico a Educação Ambiental, por meio dos Gêneros Textuais.

No entanto, os processos de ensino-aprendizagem que efetivam a Educação Ambiental são dificultados devido ao descompromisso que vai da sistematização institucional do campo da linguagem à coordenação das áreas no cerne das instituições escolares.

Sobretudo, são inúmeros os entraves que dificultam que se efetive uma proposta que contemple os objetivos do ensino da linguagem. Dentre eles, como no exposto a seguir é que muitas pessoas ainda concebem o ensino como uma forma rígida de desenvolvimento, numa forma igual para todos, sem traços de singularidade autoral.

Nas dificuldades encontradas pelos professores para uma motivação maior para seus trabalhos com a Língua Portuguesa é proveniente também da gestão escolar. Muitas vezes descompromissadas com a função social da escola, abandonam a sua proposta pedagógica, deixando a cargo do individual de cada professor.

Questionam a qualificação em relação ao trabalho que precisam realizar como um todo, sem a sensibilidade necessária os “mandantes” da escola não se interessam em conhecer e mesmo apoiar os projetos que nesta especialidade, ensino de Língua Portuguesa, propõe a desvelar com os alunos.

Isso está expresso na fala do professor entrevistado, quando diz:

“[...] o grande problema é que as pessoas a frente das escolas não estão preparadas para acolher o trabalho que tu organizas. É desconhecimento sobre os Projetos [...]”. Na mesma linha de pensamento, ainda acrescenta: “[...] o preparo das pessoas que assumem cargo, às vezes não te dão abertura para que tu possas desenvolver de forma plena o que tu necessitas [...]”.

Seguindo a compreensão de nosso entrevistado, a autora Pimenta (2005) que se dedica a estudar a Formação de Professores, enfatiza a necessidade de o professor mobilizar diariamente conhecimentos nas salas de aulas e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas atividades.

Aqui, não estamos somente dispensando atenção àquele professor que está exercendo suas ações em sala de aula, a análise estende-se também aos que assumem funções dentro da equipe diretiva, onde é condição indispensável apropriarem-se de outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o universo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares e, essencialmente, sobre o que demandam as políticas públicas, respectivamente em âmbito nacional, estadual e municipal e no PPP da escola, referindo-se ao local.

A entrevista 8 mostra uma realidade que fica opacizada pelo comprometimento que causa um anúncio quando esse passa ser denunciado. A organização no espaço escolar, quando corresponde às vantagens decorrentes de convites equivocados para assumir um processo complexo como é a prática pedagógica de qualquer escola, põe sem risco o sucesso de qualquer proposta pedagógica de envolver os estudantes em práticas emancipatórias.

O destaque de parte da entrevista 8 expõe uma realidade que precisa ser transformada.

[...] “Vai muito do tipo de pessoa. Quais destas pessoas que têm algum cargo que possam influenciar o grupo? Não que não tenham conhecimento, não estão preparadas pela questão que são convidadas, porque a pessoa que tem uma convocação não vai se opor [...]”. Eu tenho impressão que quando a gente quer, a gente consegue. Pelo próprio trabalho que desenvolvo: já são três Saraus, mais o trabalho da Publicidade, não tem como te dizer que o aluno não se motiva. “O problema hoje está sendo – não é que o aluno não lê, não escreve, mas, sim, o problema que causamos nas escolas pelo trabalho que desenvolvemos”. (ENTREVISTADO 8)

Corroborando o entendimento acima exposto, subsidiamo-nos nossa discussão em Pimenta (2005) ao defender que “para enfrentar os desafios das situações de ensino o profissional da educação precisa de competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política” aspectos esses que parecem ausentes em certas escolas (PIMENTA, 2005, p. 15).

Isto posto, entendemos que não só o professor em efetivo exercício de sala de aula precisa responder às questões que a realidade apresenta, porém toda equipe pedagógica que envolve a instituição escolar necessita analisar a tradição arraigada do ensino, do modelo curricular disciplinar, para pôr em xeque os saberes hierarquicamente instituídos e sem valor para a revolução social necessária.

As responsabilidades pedagógicas ultrapassam as atribuições do professor no plano individual, novas exigências são acrescentadas, o que está claramente exposto na fala da sétima entrevistada:

“Não que eu ache que meu trabalho seja excelente! Mas seu acho que tem colegas que deixam muito a desejar, poderiam fazer mais [...]”; “Estas reuniões que a gente tem feito entre nós, eu mudei muito minha prática, muito [...]”; “Sempre sozinha! O convite para fazer o Sarau é para todas as professoras, mas dá muito trabalho. Eu sempre abro, não quero fazer o trabalho sozinho. Tu és bem-vinda! Só que a primeira cosia que dizem é que dá muito trabalho! No fim, desisti, eu não posso forçar ninguém a fazer nada, então eu vou fazendo.” [...]

Problematizando e analisando o expressado pela entrevistada, concebemos que neste difícil contexto é emergente ressignificar a identidade do professor. O ensino por si é uma prática social complexa carregada de conflitos de valores, o qual exige posturas éticas e

políticas definidas, visando objetivos coletivos. Destacamos a posição da sexta professora entrevistada para reforçar também nossas hipóteses, em que aborda à necessidade do coletivo em contraposição ao trabalho individual, solitário.

“Fiquei encantada, porque lá tu propões e as coisas saem”. [...] “Estas outras formas de trabalhar a gente aprende se formando com os colegas. É bem isso! Com gente que tem mais experiência, procurando... Onde não há equipe, onde cada um trabalha para si, para seu proveito... Não tendo uma equipe, sozinha não adianta, não consegue, porque uma andorinha só não faz verão”.

A proposta que sempre defendemos, como Assessora da SMEd, é que toda equipe de professores esteja apropriada em discutir temas do cotidiano escolar, ligados aos contextos institucionais e às políticas públicas, confrontando teorias e experiências, para que seja possível analisar e compreender o contexto histórico, social, cultural, organizacional que fazem parte da sua atividade docente:

[...] “Uma escola que tem uma proposta pedagógica, tem o cuidado com as pessoas e com isto é muito importante à valorização”. (ENTREVISTADA 8)

Afirmativa feita pelo oitavo entrevistado, o qual mostra uma clareza didático-pedagógica, que fica ofuscado pela forma da organização e funcionamento do todo da escola, e do papel da educação no contexto econômico capitalista, onde o humano é coisificado.

Em nosso entendimento, os professores não podem se eximirem desse debate, que traz temáticas indispensáveis à constituição docente, tais como: projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalismo dos professores, temas transversais, entre outros, assuntos esses atrelados aos contextos institucionais, às políticas públicas, firmados em teorias que são constituintes do contexto em que realiza sua prática educativa.

Para situarmos a discussão que viemos aqui delineando, é determinante que a área da Linguagem esteja demarcada como possibilidade de ensinar-aprender num processo de formação integral, de construção da cidadania – o que significa buscar, em Língua Portuguesa, defender um projeto onde possibilite os alunos a estarem preparados para participar dos processos de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que nossa sociedade tem tomado.

Nesse sentido, tanto a partir desse estudo como das discussões elencadas no decorrer do Curso de Mestrado, nos levaram ao entendimento que a Educação Ambiental, na totalidade de sua proposta revolucionária – crítica e transformadora – como prática política e pedagógica, é portadora e cultivadora de valores humanistas, preocupada também com o cuidado com a

natureza na perspectiva da práxis²⁰, onde concebemos as aulas de Língua Portuguesa ser espaço de desencadear profícuas reflexões acerca de uma compreensão crítica e criativa de mundo.

Discutir sobre os saberes que são efetivamente mobilizados pelos professores em seu trabalho diário no âmbito escolar é condição essencial nos espaços educativos.

As práticas dos professores por mais originais que sejam só ganham sentido quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho, já que Transversalidade exige uma proposta pedagógica coletiva. Entretanto, não compreendemos ser possível desencadear uma proposta interdisciplinar quando o professor trabalha sozinho, afirmativa que se alinha ao exposto pelas entrevistadas:

[...] “Coordenação a gente não tem, eu faço por minha conta. Eu coordeno, eu tomo a iniciativa dos projetos [...]” (ENTREVISTADA 1)

[...] “O Coordenador vai trabalhar mais com o horário e não vai se aprofundar no pedagógico, mas quando era a Supervisão era diferente, dando valor para o Curso de Supervisão, porque a Supervisora vem buscar isto, trazer a unidade entre as disciplinas [...]”. (ENTREVISTADA 3).

Isso significa enfatizar que o professor trabalha com sujeitos e em função de um Projeto e, desta maneira, não deve ter outros objetivos, senão o de possibilitar que os alunos compreendam a realidade. Ensinar é interagir com outros seres humanos. No entanto, ainda é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo.

O fato de compreendermos a iminência de uma escola que esteja imbuída de uma proposta pedagógica que tenha como objetivo principal buscar desenvolver e consolidar nas crianças, jovens e adultos o despertar dos sentidos de mundo, leva-nos, também, a compreendê-la como espaço de produzir uma compreensão crítica da realidade – proposições que corroboram a Educação Ambiental que concebemos.

Para tanto, é imprescindível que o professor também esteja imbuído desses anseios, já que seu saber é plural e também temporal, é preciso que esteja disposto a analisar as contribuições, as implicações da descolonização do pensamento como um dos desafios que a Educação Ambiental enfrenta na contemporaneidade. O que significa desconstruir narrativas hegemônicas, da forma como o sujeito compreende, como percebe a si mesmo na sua relação com o outro, com o mundo (TRISTÃO, 2014).

²⁰ No entendimento de Minasi (2017) práxis – prática e teoria articuladas pelo processo de transformação do mundo e de autotransformação humana.

Assim, assumimos a concepção da Educação Ambiental como transversal – em toda e qualquer disciplina escolar – considerando dois aspectos: desenvolver a consciência dos problemas ambientais nacionais e internacionais e da participação da nossa responsabilidade na formação e desenvolvimento dos estudantes por meio de um diálogo transdisciplinar – onde os conteúdos e objetivos das disciplinas estão entre si articulados, visando facilitar a compreensão integral dos problemas ambientais.

Como viemos enfatizando, a língua não é mero fenômeno cultural onde os povos encontram sua identidade, é também o lugar em que o conhecimento está inscrito.

Desta forma, concebemos que à área da Linguagem cabe mobilizar saberes que levam em conta a totalidade do ambiente, ou seja, por meio dela acreditamos na possibilidade da Educação Ambiental inscrever suas pautas subsidiadas pelo trabalho com os Gêneros Textuais. Permitindo, através do questionamento das relações assimétricas criadas na e com a colonização da linguagem, desde sua origem no país, suscitar temas que constituam a discussão sobre a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as dimensões da vida humana.

Pela busca da possibilidade de realizar a transversalidade da Educação Ambiental, por meio das aulas de Língua Portuguesa, encerramos esse capítulo sob a afirmação dada pela sexta entrevistada:

[...] “Quanto mais o campo de visão pra se trabalhar, mais compensador, mais enriquecedor fica nosso trabalho. E realmente Língua Portuguesa é uma disciplina que tu podes trabalhar qualquer assunto, qualquer tema. É o que te dá mais possibilidade de trabalhar.” (ENTREVISTADA 6).

Consideramos que inúmeras são as compreensões sobre as práticas educativas de Língua Portuguesa propulsoras da transversalidade no campo da Educação Ambiental. Dessa forma, nossos resultados de pesquisa nos conduziram a refletir sobre outra categoria *Compreensões sobre Educação Ambiental*, cuja discussão será abordada na sequência.

8. COMPREENSÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O que nos dispomos a organizar por meio dos resultados dessa Dissertação diz respeito à análise que tencionamos sob a premissa de compreendermos a totalidade que se insere no fenômeno de pesquisa. Dessa forma, buscamos desvelar as particularidades que se relacionam no trabalho com Educação Ambiental por meio da Língua Portuguesa, em que seja oportuno como meio de expressar a realidade e desvendar o mundo da aparência para que seja possível emergir no mundo real (KOSIK, 1979).

Ao assumirmos tais preceitos teóricos, foi condição indispensável compreendermos que as atividades que implicam o uso da língua representam o campo em que, mais especificamente, se exercita a constituição da espécie humana. Tal espécie que no decorrer da vida tem na linguagem seu elemento mediador das interações sociais.

Ao partirmos dessa compreensão, destacamos que a ciência da linguagem também se relaciona com as correntes de pensamento mais significativas em cada época. Não obstante, entendemos que por meio dos estudos sobre linguagem há um aparato teórico, ideologicamente situado que se conjuga com as concepções de mundo estabelecidas em determinada cultura (MÉSZÁROS, 2012).

Realidade que temos de considerar no momento em que trazemos à discussão a Educação Ambiental por meio da Língua Portuguesa, já que em épocas nem tão remotas a linguagem tenha servido a interesses muito diversos e, de acordo com esses interesses, tenha sido interpretada acerca de perspectivas bastante diferentes. Subsidiados nessa compreensão, enfatizamos ser oportuno – por atender a interesses estritamente ligados a elite dominante – eximir-se da discussão de que o processo de reprodução das relações sociais se dá no marco da própria relação homem-natureza, destacando que a reprodução das relações sociais compreende a totalidade do movimento da sociedade (MARX, 2010).

Nesse sentido, trazemos à discussão um tópico central nos discursos que estão instaurados na sociedade contemporânea em torno do campo ambiental, eximindo-se da discussão que o problema ambiental encontra-se no centro de um movimento de crise estrutural do sistema capitalista, que se intensifica na relação de exploração do homem pelo homem.

A categoria denominada Compreensão sobre a Educação Ambiental, a qual intitula esse capítulo da dissertação, refere-se às compreensões, concepções, definições e significância que

a Educação Ambiental tem para os sujeitos dessa pesquisa e sobre a possibilidade desse campo permear transversalmente as aulas de Língua Portuguesa.

A partir de nossas compreensões, subsidiados pelas entrevistas realizadas, entendemos que os professores de Língua Portuguesa trazem em suas falas concepções que se atrelam às múltiplas formas em que a Educação Ambiental é concebida e desenvolvida. Assim disposta, compreendemos que os professores, parte de nossa pesquisa, estão desenvolvendo Educação Ambiental em suas práxis cotidianas, por meio: de metodologias de projetos, interdisciplinaridade, como leitura de mundo, enquanto posição política e como subsídio para discutir a cultura das relações interpessoais.

Nesse sentido, evidenciamos a metodologia de projetos a partir da fala de alguns dos entrevistados, os quais têm sua *práxis* permeada pela Educação Ambiental, questão que ressaltamos a seguir:

“Quando eu trabalho com a questão dos Animais de um eu vou puxando o outro e aquilo vai dar um global enorme. Esse ano como o projeto era sobre Rio Grande a gente conseguiu de uma maneira geral trabalhar intertextualizado. Por meio dos Projetos, se conseguiu trabalhar intertextualizado com Ciências, por exemplo: Nichos ecológicos, essa parte ela [Fala sobre a professor de Ciências] traz para Rio Grande, ela traz a fauna e a flora de Rio Grande. Este aqui foi o do Parque Marinha que a agente fez todo com Artes (Mostra a entrevistada o projeto para a pesquisadora). O tempo todo a Educação Ambiental é ampla, é muito ampla, então tu tens vários caminhos, várias diretrizes de como trabalhar, não e só questão propriamente do lixo e da reciclagem, tem muitas outras coisas: conscientização, valorização...” (ENTREVISTADA 7).

Assim sendo, compreendemos que a entrevistada ressalta em sua fala a Educação Ambiental – a qual partiu de um projeto interdisciplinar – enquanto totalidade. Concepção de Educação Ambiental que defendemos no decorrer dessa pesquisa, pois acreditamos nela como fundante da noção de natureza, de modo que o homem ao falar de natureza retome a compreensão de que ele está falando de si mesmo (TREIN, 2007).

No entanto, pelo viés do que estamos compreendendo por Educação Ambiental, faz-se necessário abarcar em nossas discussões os projetos desenvolvidos a partir de elementos isolados, os quais produzem um conhecimento parcial e descontextualizado da materialidade histórica que o constitui, por concebermos que nem a natureza e nem o homem podem ser compreendido separadamente.

No processo de nossas análises, igualmente encontramos como intenção de proposta de trabalho dos professores a Educação Ambiental como interdisciplinaridade. Compreendemos tal proposta como possibilidade de desenvolver o conhecimento como totalidade, não fragmentado, perpassando os espaços específicos das disciplinas, como o exposto pela

entrevistada, em que a partir da problemática da cidade, possibilita analisá-la pelos diversos campos do saber.

Nessa acepção, as disciplinas ganham autonomia no seu *quefazer*, porém visando uma compreensão ampla – e é nesta perspectiva que compete à Educação Ambiental o ensino-aprendizagem que vise uma compreensão da totalidade, o qual nos leva ao entendimento das imbricações entre homem-natureza (FREIRE, 2015).

Nessa perspectiva, a quarta entrevistada enfatiza a Educação Ambiental como possibilidade interdisciplinar:

“[...] eu consigo ver a Educação Ambiental ligando todas as áreas, porque é do interesse deles. Hoje todo mundo em algum momento fala sobre Educação Ambiental” (ENTREVISTADA 4).

Nesse movimento de análise, entendemos que se faz condição indispensável uma compreensão de mundo enquanto totalidade para que possamos compreender os fenômenos que o constituem. De acordo com isso, trazemos a posição da terceira entrevistada, a qual entende a Educação Ambiental como possibilidade de leitura de mundo e enquanto posição política, conforme exposto em sua fala:

“Tu trabalhas com o aluno pra ele aprender a se posicionar no mundo. Refletir sobre tudo o que está acontecendo, porque muitas vezes eles ficam só naquele mundo deles. Precisamos é conhecer um pouco mais do mundo deles, através da conversa, não só a questão formal de ensinar e aprender, o conversar, ter os momentos informais. Então, a gente tem de tomar cuidado para não ficar só no quintal de casa.” (ENTREVISTADA 3).

Encontramos a concepção de Educação Ambiental enquanto leitura de mundo, também, na fala da sexta entrevistada:

“Olha, eu acredito que é através da interpretação de mundo que a gente faz, porque quando se fala em espaço em Educação Ambiental, tu estás falando com relação a ambientes diversos ambientes que a gente faz parte. E o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, serve para gente fazer com que o aluno desenvolva a interpretação do mundo em que ele vive”.

Enaltecemos a possibilidade de trabalhar com a Educação Ambiental, por meio da Língua Portuguesa, como forma de ler e se posicionar no mundo, haja vista a necessidade de constituir uma compreensão sobre a totalidade material, isto é, os professores propiciarem em suas *práxis* a leitura da realidade em suas ligações mais profundas, suas interdependências, as quais exigem conhecimentos provenientes das múltiplas áreas do saber (FREIRE, 2015).

Entretanto, compreendemos que para que se efetive o movimento de leitura de mundo é preciso adentrar à pseudoconcreticidade do real, onde é necessário dissolver as criações

fetichizadas do mundo reificado e ideal, por entendermos que é adentrando à concreticidade dos fatos que será nos permitido compreendê-los para que possamos nos posicionar frente às condições mundanas e transformar a realidade (KOSIK, 1979).

Dessa forma, fundados no posicionamento de Lukács estamos compreendendo que é condição necessária que a Educação Ambiental se efetive enquanto totalidade para que seja possível desvelar a Crise Ambiental.

Pois a meta final não é um estado que aguarda o proletariado ao termo do movimento, independente deste e do caminho que ele percorre como um “estado futuro”; não é um estado que se possa, por conseguinte, esquecer tranquilamente nas lutas cotidianas [...] A meta final é, antes de tudo, essa relação com a totalidade (com a totalidade da sociedade considerada como processo), pela qual cada momento da luta adquire seu sentido revolucionário (LUKÁCS, 2003, p. 101).

Partindo dessa premissa, é evidente expor que a compreensão de totalidade está imbricada ao entendimento da Educação Ambiental enquanto processo emancipatório, logo, esse campo não pode ser concebido como o desenvolvimento de ações fragmentadas, compartimentadas, pois por nos constituirmos sujeitos históricos tudo o que acontece ao nosso redor está intrinsecamente relacionado.

Assim como corrobora Lukács (2003), identificamos a necessidade de adentrar à essência de nossa realidade imbuídos de uma dimensão histórica, para que possamos realizar uma análise mais próxima possível do movimento real do presente.

A análise que nos propomos realizar vai ao encontro, também, da necessidade de mulheres e homens buscarem investigar o que procuram conhecer. Porém, como primeira instância tem de assumirem a necessidade de conhecer a si mesmo, a realidade em que estão imersos enquanto seres de relações com o profundo interesse de transformá-la. O que está evidenciado nas mensagens de dois de nossos entrevistados, quando entendemos que eles se referem à Educação Ambiental como possibilidade de discutir o que é a cultura das relações.

“Meio Ambiente não é só a questão, natural, ou na montanha ou a água. O meio Ambiente é uma questão que envolve cultura, envolve o espaço, onde cada um está no momento”. [...] [...] “O cuidado do meio ambiente em que se vive não é só do lixo, é também cuidar do campo, mas é cuidar de onde a gente está inserido, eu acho. É o ambiente onde tu te encontras. A questão ambiental para o lado subjetivo também. Fazer com que as coisas andem de forma harmoniosa, em qualquer âmbito. Em qualquer âmbito fazer as coisas funcionarem, porque não deixa de ser um lixo quando as relações estão muito atritadas.” (ENTREVISTADO 8).

Frente ao exposto pelo oitavo entrevistado, afirmamos que nosso meio é sustentado por relações, porém relações essas que são constituídas sobre um modelo de sociedade que compreende o mundo de forma fragmentada, onde há uma imensa dificuldade em pensar a

totalidade. Ao privilegiar uma compreensão fragmentada do mundo, calcada em interesses particulares, o ser humano estabelece uma lógica de dominação e expropriação sobre a natureza. Significando que essa hierarquia vem se refletir em ações individualistas como característica da vida moderna, sustentando uma relação onde homem é entendido a parte da natureza (SANTOS, 2001).

Logo, não poderíamos desconsiderar que os fatores constituintes dessa relação fragmentada do ser humano com o mundo, em contraposição à relação de totalidade ontológica, a qual permite o ser humano ser mais, venham repercutir nos valores que compõem a sociedade individualista, competitiva, desigual, sectária que caracteriza a atualidade (FREIRE, 2015).

Dessa forma, ao centrar nossa discussão na Educação Ambiental enquanto totalidade, estamos entendendo que o processo de transformação da realidade passa, indubitavelmente, pelo ambiente – lugar– em que nos constituímos (SANTOS, 2001). Assim, a identidade que nos constitui enquanto ser histórico determina e é determinante das relações predominantes em certos grupos e classes sociais – são paradigmas dessa sociedade de classe que limita a compreensão de mundo moldado conforme a racionalidade hegemônica.

Inseridos nesse contexto, afirmamos que é no âmbito da interação verbal que a Educação Ambiental aparece enquanto cultura das relações, conforme reverbera nossa terceira entrevistada:

“[...] a Educação Ambiental passa por tudo, ela passa pela linguagem, ela passa pelas relações de respeito. E a linguagem é a forma de nos expressar, como vamos tratar o outro. Isso faz parte do ambiente. Isso melhora o ambiente onde se vive, porque nós temos uma gama de palavras a serem usadas e as que vamos usar, às vezes magoamos as pessoas, às vezes não somos tão educados quanto precisaríamos. Então, eu acho que o português vem a serviço das nossas relações, acho que é o “carro-chefe”. Acho que primeiro vem a aparência e após vem a linguagem”. (ENTREVISTADA 3).

Nesse movimento, estamos concebendo que a Educação Ambiental é exaltada na fala da professora como cultura das relações, ao passo que ela enaltece o cuidado que devemos ter ao colocar as palavras. Compreendemos o léxico verbal como unidade de sentido que constitui as peças com que vai se compondo os significados do texto, pois são elas que vão materializando, mediando as intenções do nosso dizer. Falamos para estabelecer relações entre nós e com mundo, afirmamos isso para dizer que a linguagem tem como objeto de significação as coisas que compõem a realidade.

No momento em que as relações sociais estão fundadas na ausência do outro, no antioletivismo, na antifraternidade, estamos entendendo como uma crise de relações. No

entanto, pensar em oferecer uma possibilidade de produção de uma racionalidade onde o outro está presente, numa relação recíproca, leva-nos a refletir que é possível, no encontro com o outro, mudar os conceitos fundadas no egoísmo do modo capitalista, com a possibilidade de compreender a essência das coisas e de ressignificar valores instituídos nesta sociedade desigual, estamos propondo um trabalho com a Educação Ambiental enquanto totalidade.

Nosso cenário social suscita questões, as quais entendemos que tem de estar presentes na discussão entre os professores como desafio para interferir na atual formação social. Assim, exaltamos a importância da Educação Ambiental para a formação de sujeitos capazes de criticar o atual modelo de sociedade e propor alternativas a superá-lo, como também avançar na luta coletiva pela constituição de outro projeto societário, em que sejam superadas as relações de exploração do ser humano pelo ser humano e da natureza pelo ser humano.

Nessa perspectiva, ainda, enaltece o campo da Educação Ambiental como propulsor da humanização – com vistas a levar mulheres e homens a compreenderem o processo das relações em nossa sociedade, assim como ter a possibilidade de vir fomentar a participação das pessoas nas discussões sobre as políticas públicas e os movimentos sociais, que estão voltados para a resolução dos problemas ambientais. Entendemos que cabe à Educação Ambiental enquanto totalidade transversalizar todas as áreas do conhecimento, a fim de relacioná-los, possibilitando, entre outros determinantes, a ampliação do entendimento da realidade, com vistas a projetar uma sociedade mais humana.

Sob essa perspectiva teórica, afirmamos que a Educação Ambiental enquanto totalidade precisa ser efetivada nas instituições educacionais, pois consideramos como emergente inserir tanto no currículo da Educação Básica no geral quanto na formação de professores, por meio da transversalidade, a amplitude de uma proposta pedagógica solidificada na cultura das relações.

PALAVRAS FINAIS

Somente a palavra isolada se mostra muda e nada comunica. (NETO, 1996).

É sob a epígrafe de João Cabral de Melo Neto (1996) que trataremos das últimas reflexões que envolvem nosso processo de pesquisa, frente à iminência de encerrarmos neste tempo determinado nossas considerações sobre o processo investigativo, distante de concebermos que as discussões aqui elencadas estejam concluídas, por nos constituirmos como seres inconclusos, nosso fenômeno também assim se efetiva – em constante movimento, mesmo posterior a nossas análises e questionamentos na particularidade que o constitui.

Desse modo, iniciamos por enfatizar que as análises acerca da prática dos professores de Língua Portuguesa orientada pelos PCN, em que a Educação Ambiental objetiva-se por meio dos Gêneros Textuais se efetivaram na relação dialética entre teoria e prática, considerando que, nessa relação, as referidas análises foram constituídas enquanto unidades, situadas num determinado espaço-tempo, onde os sujeitos históricos socialmente constituídos determinaram os resultados dessa pesquisa.

Concebemos, para tanto, uma Educação Ambiental imbuída do processo de constituição de uma sociedade pautada nos valores da ética, da solidariedade, dos valores humanos que conduzem a outro modelo societário. Assim, a Educação Ambiental que afirmamos está intrinsecamente ligada à prática, pois ela tem como objetivo a emancipação humana, reconhecendo a necessidade da superação das relações de dominação e de exclusão que definem a contemporaneidade.

A linguagem ao ser entendida enquanto possibilidade de expressar o mundo e, também, elemento principal do ensino de Língua Portuguesa, permite contemplar questões em nível natural, social e cultural, oportunizando, por meio da transversalidade dos temas, realizar uma análise de totalidade da sociedade para que se possam potencializar, por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, a denúncia e o anúncio do mundo.

A pesquisa conduziu-nos à necessidade de embasarmos-nos nas políticas públicas educacionais para compreender como se instituiu o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Portanto, entendemos que a ideia de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era a depositária da cultura nacional dá origem à visão de língua instituída pela LDB nº 5.692/71.

Nesse contexto, posta como "expressão da cultura brasileira", a proposta de ensino firma paradigmas teóricos que isolaram o ensino de Língua Portuguesa de toda a constituição de

língua enquanto fenômeno social, no dado momento político que se centrava, onde o que se mencionava era a manutenção do poder das elites e a opressão das classes sociais menos favorecidas.

Frente a essa acepção, evidenciamos que a Língua Portuguesa deve ser vista como uma língua que se constitui de uma vasta variedade causada pela extensão de nosso país, assim como pela abrangência da diversidade linguística de cada região, compreendendo elementos desde a faixa etária de seus falantes até suas condições econômicas e sociais. Desse modo, afirmamos que a língua não é homogênea por tudo o que a compõe.

Assim constituída, nenhuma língua é apenas um instrumento de comunicação, no que diz respeito à passagem linear de informações e se esgota num simples ato de dizer. A democratização do saber linguístico deve servir, entre outros objetivos, à divulgação das amplas descobertas científicas, à liberação da palavra de milhares de pessoas silenciadas pela rigidez gramatical, deixando de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa.

Por essas considerações, trouxemos o percurso histórico da legislação por compreendemos que é por meio dele que se efetivou o ensino formal de língua no país, primeiro com a Lei nº 5.692/71, onde definia a língua como “expressão da cultura brasileira”, após, a LDB nº 9.394/96 que ao instituir a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa também traz a orientação sobre a necessidade dos Sistemas de Ensino contemplar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 – o que no Núcleo Comum do currículo indica um grande avanço.

Compreendemos que a LDB nº 9.394/96 indica a possibilidade, por meios das diversas áreas do conhecimento, de elencar temas que permeiam a sociedade, os quais necessitam serem amplamente discutidos. Porém, é oportuno destacarmos que desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), os demais documentos neles fundamentaram-se, já que são os PCN que ampliam temáticas – antes silenciadas – a serem discutidas, de forma transversal, tanto nas disciplinas do Núcleo Comum como na Parte Diversificada do currículo.

Desse modo, evidenciamos que o movimento constituído com a promulgação dos PCN possibilita a dinâmica de uma proposta em que o ensino seja transversalizado por meio de campos do conhecimento, até então isolados no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os temas Transversais, o *Meio Ambiente* é um dos elencados à discussão.

Nossa intenção, no decorrer dessa pesquisa foi delinear as orientações e indicações das políticas públicas educacionais que dizem respeito ao ensino da Língua Portuguesa e a proposta de efetivação da Educação Ambiental enquanto proposta transversal, para que pudéssemos compreender as concepções teóricas que embasam os professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Rio Grande, a fim de então entender o movimento que se dá em suas aulas, para compreender de que forma a Educação Ambiental pode vir a se objetivar por meio dos Gêneros Textuais.

Nessa perspectiva, é condição indispensável que os professores de Língua Portuguesa, por meio de uma proposta transversal, tenham como objetivo preconizar práticas pedagógicas que conduzam os alunos ao entendimento dos problemas mundiais, nacionais e locais, evidenciando aprofundadamente a relação dos seres humanos com a natureza e também entre si.

Por conseguinte, entendemos que nosso estudo sobre a objetivação dos PCN na prática dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio Grande suscitou, também, a premência da transversalidade da Educação Ambiental por meio dos Gêneros Textuais, assim elencamos o ensino da Língua Portuguesa como potencializador de temáticas comprometidas com o ser humano e com a natureza, bem como enquanto corresponsável por um outro modelo de sociedade.

Compreendemos, nesse constructo, o ensino de Língua Portuguesa por meio de uma concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 1985) e (ANTUNES, 2005, 2009, 2010, 2014), por concebermos ser imprescindível defender uma educação linguística que transforme a sociabilidade humana, através de um ensino centrado no que é essencial para formação intelectual do ser humano, uma educação que tenha objetivos claros, com propostas solidificadas na essência da realidade, distante do estipulado pela maioria de nossas escolas que entendem “que ao saber gramática” temos a capacidade de ler e entender o mundo.

A linguagem contempla temas que perpassam o cotidiano e carrega em sua essência a transversalidade a todas as outras áreas do saber. Assim, concebemos que os sujeitos dessa investigação efetivam o trabalho com a Educação Ambiental em suas aulas de Língua Portuguesa por meio de metodologias de projetos, de leitura de mundo, de posicionamento político e, também, como subsídio para discutir a cultura das relações. Mesmo que não tenhamos encontrado no processo de pesquisa a Educação Ambiental enquanto totalidade a qual afirmamos, não podemos deixar de considerar as múltiplas formas que essa

transversalidade pode ser efetivada no currículo escolar – enquanto proposta pedagógica coletiva.

Assim, entendemos que se faz necessário outros saberes pedagógicos, os quais venham presidir a prática docente, abrindo possibilidade de crítica e incentivo ao desenvolvimento de outros paradigmas de ensino, onde tenham como objetivo uma proposta maior de Educação Ambiental – comprometida com a interferência permanente na realidade, a partir da permanente humanização dos homens.

Desse modo, pelo movimento aqui realizado, é mister que toda equipe pedagógica esteja imbuída de ressignificar os fazeres de sua profissionalização, na busca incessante de constituição de uma proposta político pedagógica que, além de estar subsidiada pelas políticas públicas nacionais, também tenha o propósito de inserção de uma Educação Ambiental enquanto totalidade no currículo escolar.

Ao longo de nossas reflexões, pontuamos elementos que respondem a nossa questão de pesquisa, apontando para a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa se torne bem mais significativo, desenvolvido como propostas de usos sociointerativo, funcional, discursivo e intertextualizado da linguagem – vindo a compor uma importante área no momento em que está atrelada a um projeto mais amplo de Educação Ambiental.

Concomitante ao que temos suscitado à reflexão sobre o papel político das aulas de Língua Portuguesa, está a iminência de a linguagem promover a participação nos diversos campos de atuação humana onde, por meio da compreensão e produção de textos, oportunize o entendimento dos aspectos naturais e aqueles desenvolvidos pelo homem. Então, é nessa perspectiva que estamos atribuindo às aulas de Língua Portuguesa uma grande responsabilidade ao encaminhar o desenvolvimento político-social de cada comunidade para atuar frente às múltiplas demandas sociais.

Por conseguinte, compreendemos por meio do *Corpus de análise* desse estudo a necessidade da disciplina de Língua Portuguesa ser espaço de interpretação, compreensão e análise da totalidade social, onde a Educação Ambiental – enquanto transversalidade – seja propulsora de uma proposta pedagógica fundada na cultura das relações, imbuída do desenvolvimento da consciência humana.

Assim disposta, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa, além de contemplar o tripé: “texto, produção textual, e gramática”, possibilita desenvolver questões que venham auxiliar os estudantes para sua compreensão enquanto sujeitos históricos, tanto para leitura de mundo quanto para inferência no meio em que vivem.

Destarte, compreendemos que a Educação Ambiental enquanto totalidade, de forma transversal, possibilita aprofundar a discussão de temáticas que não estão sendo discutidas na sua essência, propiciando, na condição do ensino da Língua Portuguesa, a oportunidade de leitura plena (do livro e do mundo) – aquela que desvenda, revela, que lhe oportuniza uma análise profunda da realidade e de si mesmos.

Sem nos distanciarmos da consciência teórica e da seriedade metodológica, compreendemos e analisamos o movimento dessa pesquisa pelo viés de uma proposta de trabalho transversal da Língua Portuguesa, pois concebemos a linguagem como possibilidade de expressar conhecimentos necessários e indispensáveis para a constituição de relações mais humanas, centradas em expressar o mundo a serviço de aprimorar o entendimento de humano.

Sendo que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda experiência humana de interação, propomos uma Educação Ambiental enquanto totalidade presente nos Gêneros Textuais que compõem as aulas de Língua Portuguesa, a fim de que haja uma constituição interativa tanto na organização dos sentidos dos textos trabalhados pelos professores de Língua Portuguesa, bem como nas intenções expressas que estão na sua essência, quanto no que está contido em seus contextos de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpa**do o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 43ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Gêneros do discurso. In: PEREIRA, M. E. G. G. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4educacao_web-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, 2013.

_____. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf.>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

_____. Presidência da República. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62937/68**. Brasília: Presidência da República, 1968.

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CABRERA, D. S. **A Objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na Formação de Professores**: um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

CARBONI, F.; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHOMSKY, N. **Linguística Cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. São Paulo: EdUSP, 1972.

COSTA, A. A.; MINASI, L. F. A educação ambiental como fundamento de uma prática humana emancipadora. In: **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 28. Mayo, 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/educacion-ambiental.html>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 102-119, abril 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3571>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, J. V. **Concepções de linguagem e o ensino de Português**. In: GERALDI, J. V. O texto na sala de aula. São Paulo. Ática, 1997.

_____. **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. 2ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GERMANO, J. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAPIVÍNE, V. **Que é materialismo dialético?** Moscou: Progresso, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei... In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 3ed. São Paulo. Cortez, 2009.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. (Org.) **Formação do educador: avaliação & currículo**. Recife: Editora UFPE, 2001.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 2009.
- MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 4reimp. São Paulo: Boitempo, 2012.
- _____. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINASI, L. F.; MOURA, D. V.; DAMO, A.; CRUZ, R. G. (Orgs.). **A Categoria Bloco Histórico em Antônio Gramsci: Apontamentos, Estudos e Reflexões**. Rio Grande: Luis Fernando Minasi Ed., 2012. v. 1.
- MINASI, L. F. **Formação de Professores em Serviço: contradições na prática pedagógica**. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- _____. **Participação Cidadã e Escola Pública: a importância da APM**. 1997. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1997.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PODEWILS, T. L. **A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2014.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Secretaria de Município da Educação**. Superintendência Pedagógica. 2018. Rio Grande: SMEd. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lucács, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRISTÃO, Martha. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, [S.l.], v. 23, n. 53/2, p. 473-489, jul. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1748>>.

Acesso em: 18 set. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIBEIRO, Cleia Maria; GALLO, Silvio (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edus, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AMARAL, H. **Como e por que trabalhar com gêneros textuais na Olimpíada**. 29 de abril de 2008. São Paulo. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1357/como-e-por-que-trabalhar-com-generos-textuais-na-olimpiada>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF, 1998.

_____. **Política Nacional de Meio Ambiente**, de 31 de agosto de 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FARACO, C. A. **A Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do projeto de Lei nº1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: Guerras em torno de uma língua**. 2ed. São Paulo: Parábola, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JÚNIOR, Luiz Antônio Ferraro (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, M. Z. V. **Especial: Algumas reflexões sobre formação de leitores**. 2013. São Paulo. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/360/especial-algumas-reflexoes-sobre-formacao-de-leitores>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.) **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

1. PARTE I – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ESNINO.

Em todo corpo do texto das entrevistas usamos P – Pesquisadora e E – para Entrevistado(a).

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Dados de Identificação:

- 1.1. Nome _____
1.2. Idade: _____
1.3. Gênero: _____

2. Formação Acadêmica:

- 2.1. Curso de Licenciatura _____
2.2. Ano de conclusão do curso _____
2.3. Possuis outra graduação? () sim () não
Qual? _____
2.4. Especialização: () sim () não
Qual(is)? _____
2.5. Mestrado: () sim () não Em que área? _____
2.6. Doutorado: () sim () não Em que área? _____

3. Vínculo funcional:

- 3.1. Redes de ensino em que trabalhas:
() municipal () estadual () particular
3.2. Em quantas instituições de ensino trabalhas? () apenas uma () em duas () em três
3.3. Qual é teu Regime de trabalho?
() 20h/a com nomeação
() 20h/a com nomeação + 20h com convocação
() 40 h/a com nomeação
3.4. De que forma está distribuída a tua carga horária nas Redes em que trabalhas?

Rede	Número de horas trabalhadas	Turno
Municipal		
Estadual		
Privada		

- 3.5. Em turno inverso atuas em atividade do Setor Pedagógico?

() sim () não Qual? _____
Número de horas em que atuas no Setor: _____

3.6 Na Rede Municipal de Ensino, qual Nível ou Modalidade de Ensino que atuas? ()

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

() Ensino Fundamental – Anos Finais

() Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais () Anos Finais e EJA

3.7 Participas de algum projeto vinculado a alguma instituição de ensino superior ou outra instituição?

() sim () não Qual (is)? _____

4. Entrevista semiestruturada:

4.1. Como professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, como tens concebido o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nessas escolas?

4.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais traçam possibilidades de elaborarmos diferentes propostas de trabalho com a Língua Portuguesa. Em tua compreensão em que realmente esses Parâmetros possam estar (ou estão) contribuindo na prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa?

4.3. Em tuas atividades de professora de Língua Portuguesa na Escola Pública Municipal, poderias descrever como tens desenvolvido o conteúdo de tuas aulas e a relação de aprendizagem com teus estudantes?

4.4 As escolas de um modo geral elaboram anualmente Planos de Estudo para as diferentes disciplinas. O Plano de Estudos da disciplina Língua Portuguesa de tua escola saberias dizer como foi ou tem sido sua organização? De que forma aconteceu tua participação nesta construção?

4.5 Se considerarmos o Planeta terra, um espaço de todos, em teu entendimento como o ensino de Língua Portuguesa poderia, a partir das práticas vivenciadas na sala de aula, trabalhar Educação Ambiental?

4.6. Como professora da área, fala um pouco de tuas preocupações com o Ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

As professoras combinaram de fazer a entrevista em conjunto, no espaço da hora-atividade da Escola.

ENTREVISTAS 1 e 2

Conversa sobre o ano de Formação. Sobre a Formação Acadêmica e os cursos que fizeram no decorrer dos anos. A importância sobre a necessidade da formação continuada.

Explicação da proposta de pesquisa, sobre os Gêneros Textuais, a proposta dos PCN e os Temas Transversais e sobre a Entrevista. Como os Gêneros Textuais estão presentes na nossa rotina e de que forma a Educação Ambiental se faz presente como Tema Transversal nestes textos, que nada mais é que o trabalho que vocês desenvolvem.

Conversa de como foi feita a seleção das escolas e dos professores para participarem da Entrevista.

E1 – Eu trabalhei com Crônica, com o Fabrício Carpinejar e inúmeros outros.

P – O Prof. xxxxxxxx que trabalha com Propagandas, trabalha com o Consumo.

E2 – Eu trabalhei com Propaganda, trabalhei com Crônica, mas Poesia eu não cheguei a trabalhar, eu sempre trabalho, mas esse ano não.

E1 – Cada ano a gente tem uma proposta diferente.

E2 – Também teve muitos feriados nos dias das minhas aulas.

P – Muito feriadão, muita ponte.

E2 – E agora no final eu trabalhei o texto dissertativo – argumentativo para eles começarem a se posicionar.

P-Então frente a este trabalho que já desenvolvem como professora de Português da Rede Municipal como tem concebido o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Rede?

E1 – Acho que falta bastante comprometimento deles, eles têm muita preguiça pra ler, é um trabalho árduo, de insistir, “bater na tecla”, de tu cobrares, de avaliares em cima daquilo e ainda assim vão ter aqueles que vão ler e aqueles que não vão ler.

P – A gente sabe o quão engajada que tu és. E tu achas nesta proposta quando tu lanças eles já estão desmotivados, ou que teve a resistência só no início?

E1 – Teve, teve alguns que leram e leram imediatamente quando eu pedi e teve aqueles que não leram que assistiram ao filme e, ainda assim, não assimilaram, porque eu cobro em prova e eu vejo quem leu e quem não leu.

P – Porque a tua escola tem bons recursos, então o entrave na tua não seriam os recursos.

Seria a desmotivação deles.

E2 – Na minha também tem bons recursos, o único problema nosso é a internet, a gente tem internet em dois, três computadores, porque lá é bem difícil, então às vezes tu vais fazer um trabalho de pesquisa é complicado.

E1 – Mas lá no nosso também não temos.

P – É ruim o acesso?

E2 – É ruim o acesso à internet, é bem difícil.

P – Vou passar isso para o NTM.

E2 – São um, dois... Eu mesmo nem fui ao Laboratório de Informática, por causa disso, porque a internet é fraca, um computador vai rápido e o outro vai bem devagarinho.

E1 – Eu não tenho o costume, como os meus, a maioria tem 3G e tem celular se têm que fazer uma pesquisa na hora eles fazem.

E2 – E lá a área é muito ruim, também não sei se é por causa disso, nem os nossos celulares pegam lá, às vezes temos o celular com internet e não conseguimos nem receber uma ligação lá.

P – Pois é, pode ser. Têm escolas como o xxxxxxx, o xxxxxx que não tem acesso à internet.

E2 – Então tu vais pedir um trabalho de pesquisa é um ou outro que tem, não são todos que tem o celular moderno.

E1 – Eu não tenho esse problema, precisas ver os vídeos que eles fizeram.

P – Sim, maravilhas!

E1 – Tem de ver os vídeos, porque eu pedi agora de finalização, um dos objetivos era fazer um vídeo usando imagens...

P – Foi como o do ano passado?

E1 – Este ano um pouquinho diferente.

E2 – Eu queria que eles fizessem também, defendendo uma ideia, usando argumentação.

E1 – Júri simulado, eu trabalhei muitos anos com júri simulado. É legal, tu pegas um tema polêmico, última vez que eu fiz foi quando eu trabalhei com a Cristiane F, na organização tem o promotor, tem os advogados, têm as testemunhas.

E2 – Muito legal.

E1 – Daí a defesa e a acusação da Cristiane, que era a personagem principal, que se envolveu com heroína...

P – Eu faço este também e eles se envolvem muito.

E1 – Quando eu trabalhava na Escola xxxxxx eu fiz também, da Legalização do Aborto.

P – Fiz também sobre a doação de órgãos, da legalização das drogas, da maioria penal... E eles podem escolher o tema também.

E1 – Eles refletem e têm de criar uma argumentação.

E2 – Eu fiz assim: Cada grupo escolhia um tema aí fazia a sua tese, a sua argumentação e já trazia uma proposta de intervenção, daí os outros poderiam concordar ou discordar, mas quem discordava dava o seu ponto de vista.

E1 – É bem legal.

P – Pra mim também, depois te passo sugestões.

E2 – Essa ideia é bem interessante.

P – Porque tu lanças as ideias iniciais e eles têm muito que querem saber mais, pesquisar. Claro, que sai muito tema polêmico, mas daí vamos organizando os temas. E poderemos trabalhar com filmes, documentários, revistas, músicas.

P – Então, como tu vêes o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na tua Escola?

E2 – Eu concordo com a Prof^a xxxxxxx que falta o comprometimento deles, acho que a cultura da escola pública de não fazer tarefa, às vezes tu pedes um trabalho, alguns trazem e boa parte não traz. Falta um pouco de comprometimento. Lá na escola nós temos uma biblioteca bem boa, porque veio aquela Sacola Literária.

P – Sim.

E2 – Eu fiz um trabalho que eles teriam que ler um livro que eles escolhessem e nós trabalharíamos os elementos da narrativa do livro, trabalhamos os personagens, tempo, espaço, o enredo, então cada um poderia fazer de um livro, vários alunos não fizeram e tiveram os dois meses pra ler o livro, tiveram tempo pra ler o livro, e não leram e não fizeram.

P – Perderam uma ótima atividade.

E2 – E não eram por não saber fazer o trabalho, porque a gente assistiu ao filme “Capitães da Areia” e fizemos esse trabalho com “Capitães da Areia”, então eles tiveram o exemplo e não fizeram por não quererem ler.

P – E depois na tua avaliação tu disseste que ficariam sem nota?

E2 – Sim, valia 20 pontos, ficaram sem 20 pontos do trabalho.

P – Tranquilo, tu colocaste a proposta, tinham o material...

E2 – Agora eles fizeram a Resenha, todos entregaram a Resenha e este que era um trabalho bem simples mais simples que a Resenha...

P – Eles não fizeram.

E2 – Como eles viram que se prejudicaram, no final de ano, resolveram fazer este.

P – Que bom que foi em tempo!

Os Parâmetros Curriculares Nacionais traçam possibilidades de elaborarmos diferentes propostas com a Língua Portuguesa. Na compreensão de vocês, em que realmente esses Parâmetros possam estar ou estão contribuindo na prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa?

E1 – Acho que te dão um direcionamento, tem que ter um direcionamento.

P – E pra ti?

E2 – Eu concordo com a xxxxxx, porque a gente precisa de uma base, porque eu percebo conosco que somos da Língua Portuguesa já tem uma base e a nossa experiência também, esta troca com os colegas também contribui muito.

E1 – Também acho.

P – Isso é um diferencial, estou fazendo o planejamento para o ano que vem, tem a Olimpíada de Língua Portuguesa, mas não abro mão dos espaços de formação.

E2 – Importante estes momentos de troca de experiências.

P – (...) da divulgação de projetos pedagógicos que vão em frente, porque tu tens o recurso, tu consegues tens o apoio da Coordenação.

E1 – Coordenação a gente não tem.

P – Sim, ali no teu caso, não!

E1 – Eu faço por minha conta, eu coordeno. Eu tomo a iniciativa, convido as colegas e eu tomo a frente, é isso que eu faço. Eu determino – se quiser me ajudar a modificar eu sou aberta, só que se eu não tomar a iniciativa, não sai. É como o Sarau, o Sarau não morreu depois que a Prof^a xxxxx saiu, porque eu tomei a frente.

P – Sim, tu assumiste.

E1 – E a Prof^a xxxxxxx me ajuda bastante, porque ela é uma professora bem comprometida, não que as outras colegas não sejam, mas elas não têm iniciativa para sair, de definir o dia, o autor, o local...

P – Claro.

E1 – Se eu não tomar a frente, este Sarau já teria morrido.

P – Mas ontem também, no evento da Escola xxxxxx, tudo com a Profª xxxxx de Português, na Escola tem cinco professoras de Português e só o Profº xxxxxxx, de Matemática ajudando a Profª xxxxxxx.

E2 – Professor de Matemática.

P – Não, ótimo, mas se todas estivessem envolvidas, então era um evento de uma professora de Português da Escola.

E1 – Na nossa Escola, a Profª xxxx saiu, uma pessoa muito ativa, tu pedia ela se engajava e fazia, ela iria fazer os *slides*, foi um show para fazer. Eu me propus a fazer, só que não pode ficar centrado somente em uma pessoa fazer tudo.

E2 – Lá na Escola tem o encerramento, ele vai se apresentar, ele é tipo MC, por iniciativa dele, ele faz os versos e nos mostra, eu não sou professora dele, mas ele mostra com bastante orgulho.

E1 – Que bom que ele mostra!

Como vocês têm desenvolvido o conteúdo de Língua Portuguesa nas aulas?

E1 – Vou te falar a verdade, o conteúdo gramatical é secundário.

P – Parabéns professora... (Risos)

E1 – É secundário. Eu trabalhei orações substantivas, e fiquei trabalhando projetos durante o ano inteiro.

P – E tu?

E2 – Eu trabalhei mais “tipos de textos” do que conteúdos.

P – Porque temos conversado muito sobre a proposta de trabalhar com textos, a partir de textos, a necessidade de conhecimento de mundo, a gramática implícita, os textos atuais, os temas polêmicos...

Conversa sobre o ENEM.

E1 – E isto ajuda o nosso trabalho no dia a dia.

P – Tu fazes projetos também?

E2 – Não, o que eu faço é mais no Espanhol, no 9º ano.

P – É texto que tu trabalhas?

E2 – É, mas eu faço mais com Espanhol com questões de música.

E1 – Ano que vem eu quero fazer a Feira das Profissões, daí vou precisar de gente lá do teu curso do Técnico em Meio Ambiente.

P – Está bem, da Engenharia de Alimentos, da Enfermagem também tenho conhecimento.

E1 – Ótimo.

As escolas de um modo geral elaboram os Planos de Estudos, o de Língua Portuguesa como foi a organização, de que forma aconteceu esta participação?

E2 – Não aconteceu.

E1 – Vieram aquelas folhas para preencher...

E2 – Com certeza, a base vem das formações.

E1 – Das formações que nós tínhamos todo mês, que eu sempre coloco nas avaliações e lamento não ter mais.

E2 – Vou voltar mais ativa.

Conversa sobre a concepção de Meio Ambiente.

E1 – Não é só economizar água, separar o lixo, é muito além disso.

P – É muito mais.

P – Se a gente considerar o planeta terra como um espaço de todos, em teu entendimento, como o ensino de Língua Portuguesa poderia a partir das práticas vivenciadas na sala de aula, trabalhar a Educação Ambiental?

E1 – A partir de textos de reflexão, projetos que tem esse cunho de relação com o Meio Ambiente, com o lugar onde vivemos, as relações humanas, tem um amplo espaço para trabalhar, por isso é que e gosto tanto de trabalhar com Português.

P – Adoro!

E2 – É mesmo.

E1 – Tu trabalhas qualquer assunto, não tem tédio, tu tens uma imensidão de temas.

E2 – Tu trabalhas com o aluno pra ele aprender a se posicionar no mundo.

E1 – Fazer a reflexão.

E2 – Refletir sobre tudo o que está acontecendo, porque muitas vezes eles ficam só naquele mundo deles, e a gente também tem de entender o mundo deles.

E1 – Claro, respeitar, saber que eles têm as limitações deles, que estão numa idade de transição.

E2 – Muitas vezes a gente até desconhece o “mundo deles”, dos personagens da internet...

E1 – É de um personagem.

E2 – Um personagem da internet, e é uma questão do olhar, é uma coisa que precisamos é conhecer um pouco mais do mundo deles. Através da conversa, não só a questão formal do ensinar e aprender, o conversar, ter os momentos informais.

E1 – Claro, eu converso.

E2 – E lá como é uma turma com 11 de 9º ano parece de casa. Então a gente tem de tomar cuidado pra não ficar só “quintal de casa”.

E1 – Tem de ter esse equilíbrio, porque eles também se queixam daqueles professores que se passam na conversa.

E2 – Sim, é.

E1 – E a gente tem de ter essa noção.

Como professora da área, fale um pouco das tuas preocupações com o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal:

E1 – Eu acho essa falta de comprometimento do estudante com o seu aprendizado, eu acho isso bem sério.

E2 – Eu acho que a questão da escrita é bem frágil.

E1 – Também.

E2 – Eles chegam com uma escrita muito fraca, eu que dou aula no 9º ano.

E1 – E assim, a falta de leitura compromete a escrita.

E2 – Exatamente.

E1 – E esta preguiça de ler, não quer dizer que é a escola que não incentiva.

P – Temos exemplo em casa.

E2 – É questão de costume. Também é o apelo da internet.

E1 – Exatamente.

E2 – Eles chegam loucos de sono na aula de manhã, porque eles ficam até às 4h da manhã, lá no meu colégio tem esse problema.

E1 – Lá no colégio não tenho tanto.

E2 – Tenho uma turma 8º ano, como tem.

P – O apoio a projetos como é?

E2 – A escola sempre apoia projetos, não tem mais projetos por falta de iniciativa nossa.

E1 – Lá na Escola nos carregamos os projetos.

P – Isso mesmo.

E1 – Lá não nos impede, mas é uma batalha.

Conversa sobre os dados pessoais que serão completados na entrevista, sobre o que podem complementar.

Agradecimentos.

ENTREVISTA 3 e 4

E3 – Conversa sobre a greve do Estado.

P – Explicação sobre a Entrevista, sobre a Ficha de Preenchimento dos Dados.

Como professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, como tu concebes o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas da Rede?

E4 – Tenho que pensar, eu gosto de pensar. Vou ter que escrever para não me perder. Quase no final do ano é muita coisa.

P – Podemos conversar informalmente.

E3 – Eu tenho só uma turma de Português.

P – Uma turma pra complementar a carga horária de Espanhol?

E3 – Isso.

P – É como eu que tenho Português e para complementar me colocaram no Técnico.

E3 – Eu gosto de trabalhar as duas, eu consigo trabalhar bem as duas, eu dou há 6 anos Português e há 16 Espanhol, gosto. Só que agora meu coração é de Português também, e não só de Espanhol.

P – É, pois é.

E3 – É complicado,

E4 – Pra entrar no Português pra ela foi complicado, mas depois ela abraçou. Pensei qual é minha concepção, não é? Percebo através da concepção da tríade: texto, produção textual e gramática.

P – Ótimo.

E4 – Essa é a tríade da minha Dissertação de Mestrado.

E3 – A minha eu colocaria a interpretação de texto

P – A interpretação, ótimo.

E3 – Partindo do texto, a interpretação e a produção.

E4 – Eu, partindo desta tríade: da interpretação de texto e da produção e paralelo com a produção tem de vir a gramática. Ela dando um suporte para essa escrita. Não a gramática pela gramática, mas a gramática dando um suporte para a escrita.

P – Tu já viste o último livro que saiu Coesão da Irlandé Antunes? É um livrinho excelente.

E4 – Irlandé Antunes é obvio, os livros dela são ótimos.

P – Maravilhosos, acho que é um dos próximos que poderemos estudar.

E4 – Eu gosto dela e a linguagem dela é acessível.

P – Além da linguagem acessível, é pequeno, dá super bem pra nossa proposta.

E3 – Eu nem sempre consigo partir da gramática dos meus textos, meus textos geralmente é interpretação e partem pra produção: crônica, conto, poema, daí eu trabalho esta estrutura. A gramática no 8º ano, às vezes, ela vem por si só mesmo, só para arrumar as arestas de escrita, acontece muito comigo.

P – Sim. O que eu e a Profª xxxxxxxx discutimos no encontro da semana passada, na quinta-feira, como trabalhamos juntas nos dois dias de ENEM é o que mais nos convence que não dá pra trabalhar a gramática pela gramática, e sim implícita nos textos.

E3 – Contextualizada.

P – A serviço do texto. Aquilo que a Profª xxxxxxxx já trabalha, são 5, 6 textos. Não conheço a fundo teu trabalho, mas conheço a Proposta Pedagógica da Escola.

E3 – É um pouco diferente do da xxxxx.

E4 – Mas ela é muito parecida, ela trabalha Gêneros.

E3 – Trabalho Gêneros. Eu gosto de Gêneros.

E4 – Porque como eu tenho 5º ano e 6º ano, o trabalho de 5º é de uma forma, o trabalho de 5º são muitos Gêneros durante o ano, porque basicamente é interpretação e eles precisam olhar essa gama de textos pra interpretar, só que já nos 6ºs já é outra história.

P – Sim.

E4 – Vem a produção textual como carro-chefe desse ano, aí vem a gramática. Um exemplo: vamos trabalhar o Resumo, mas vamos trabalhar uma conjunção e os pronomes pra que tenhamos um texto mais coeso. Então tem a gramática, mas a serviço da produção textual do aluno.

P – Sim, excelente!

Vamos ver a próxima: **Em tuas atividades de professora de Língua Portuguesa na escola pública municipal, como é que tens desenvolvido o conteúdo, tuas aulas e a relação e aprendizagem com teus estudantes?**

E4 – Através da produção textual do aluno.

P – Sim.

E4 – Através da produção textual do aluno, através de exercícios estruturais, eles realizando, tu colocas várias possibilidades em que aquele determinado pronome, aquela determinada conjunção pode ser usada, que o aluno pode usar, por exemplo, o “mas”, tu colocas várias possibilidades com o *mas* ele conhece, mas o *todavia* não.

P – Como o “contudo”.

E4 – Trabalhando o exercício estrutural onde tu usas o “mas”, o “contudo”, eles conseguem entender que “mas, todavia, contudo” são tudo sinônimos pra dizer uma mesma coisa, quer dizer, o professor lá do 8º, do 9º vai fazer uma classificação, mas eu não tenho esse objetivo. Eu tenho o objetivo de apresentar pra eles

E3 – Porque estas matérias são muito classificativas, não é gurias? Porque o 8º ano aproveita em toda essa parte de tu poderes contextualizar a gramática com o texto: 1º trimestre – que é Conotação, Denotação, Polissemia, Palavras Homônimas, Palavras Parônimas.

P – Discurso Direto, Discurso Indireto.

E3 – Agora quando entra Regência, tu até usas, mas é complicado. Imperativo tu usas na Receita.

P – Em Propaganda.

E3 – Eu trabalho mais Receita, não trabalho muito Propaganda, porque eu deixo a Propaganda para Profª xxxxxxx no 9º ano, porque ela trabalha as Figuras de Linguagem. Daí ela retoma o Imperativo.

P – Ah, isto tem a Profª xxxxxxx também.

E3 – Essa hora ela está dando aula.

P – As escolas de um modo geral elaboram, anualmente, um Plano de Estudos para as diferentes disciplinas. Como é a organização dos Planos de Estudos, a equipe diretiva ouve vocês, como é organizado?

Conversa sobre a importância de organizar o Plano de Estudos em conjunto, por exemplo, quando tem um aluno deficiente, a necessidade de fazer Adaptações Curriculares, etc.

P – Então, como é construído este Plano de Estudos de vocês dentro da Escola xxxxx?

E3 – Não é construído.

E4 – Ele não é construído e, aliás, assim quem costura somos nós, professores de Português conversando uma com a outra.

E3 – Tanto que quando veio o Plano lá da SMEd não tinha Crase, não tinha Acentuação e nós que acertamos. Só que ninguém se deu conta aqui, só nós de Português.

P – Ótimo.

E3 – Então, ninguém conversa conosco. E assim, professor novo chega aqui, te dão o Currículo de Português, mas ninguém fala, por exemplo, eu sei porque eu fui falar com a Profª xxxxxxx, eu sabia o que ela dava no 8º ano e o que precisava para o 9º, porque senão as gurias chegam e dão coisas desnecessárias que a xxxxxxx vai dar no 9º, então, assim, não tem.

P – Entendi.

E3 – Nós não temos. E assim quanto a um aluno especial também não. O ano passado nós tínhamos o xxxxxxx, não é Português, é Língua Estrangeira, a Profª xxxxxxx que dá Português.

E4 – Isso.

E3 – E ninguém conversou conosco.

P – Sim.

E3 – Ninguém disse assim: ele tem isso... Nós, no Conselho, é que chegamos e dissemos: o que se faz com ele?

E4 – E agora nós temos de novo. Por exemplo, o xxxxxxx. E a gente já conversou com a mãe, um aluno que está sendo medicado, que precisava de um atendimento especial, já falei com a mãe e a mãe já falou com a vice-diretora e não acontece nada.

E3 – É, mas o que ela disse é de a gente ser no início do ano a gente ser avisada se tem ou não.

E4 – Não, mas não tem. E a gente avisa e não acontece nada.

E3 – Não somos avisados.

P – Sim. Sala de Recursos.

Conversa sobre a reprovação dos alunos deficientes, avaliação.

E3 – Existem escolas que tem este Plano de estudos, são orientadas as escolas para ter Plano de Estudos?

P – Sim, sim são orientadas pela Coordenadora da SMEd.

E3 – Estou aqui há 16, se a gente fez uns dois ou três anos é muito, na época da Supervisora xxxxxx?

E4 – Na época da Supervisora xxxxxx, sim.

E3 – Fizemos alguma vez na vida, depois não.

E4 – Mas a Supervisora xxxxxx sentava com os professores de Português, com os professores de Matemática, com todos.

E3 – Com Língua Estrangeira também.

E4 – Com a xxxxxx que é uma Supervisora e isso dando valor ao curso de Supervisão, e não a Coordenadora Pedagógica.

P – Sim, Coordenadora Pedagógica.

E4 – Então porque essa Supervisora ela vem buscar isso, ela vem trazer a unidade entre as disciplinas.

P – Sim.

E4 – E o Coordenador não. Ele vai trabalhar mais com o horário e não vai se aprofundar nesse pedagógico.

E3 – Eu já acho que depende do pessoal, eu sou Coordenadora Pedagógica e se eu tivesse que exercer como tem que ser.

P – Tu és Coordenadora?

E3 – Eu fiz a Especialização em Orientação e Supervisão em Educação. Não que eu seja eu fiz Especialização.

P – É eu acho que depende muito, é de cada pessoa, do comprometimento.

E4 – Tem gente que faz bem tudo o que faz. E tem outros que fazem mal tudo que faz.

P – Sim.

E3 – Eu tentaria ir à SMEd perguntar qual é a minha função? O que eu tinha de fazer?

E4 – Como fazer?

E3 – Eu faria isso, se eu assumisse, porque o que eu queria mesmo era Orientação, mas o meu curso não pode, tem de ter estágio e o meu não tinha. Eu fiz à distância, daí pode ser Coordenadora Pedagógica, mas não pode ser orientadora, porque não tem estágio.

E4 – Porque não tem estágio, no momento em que ela fizer estágio...

E3 – Mas no certificado diz que tu és...

P – Isso eu não entendo, mas tem a xxxxx na SMEd que sabe certinho te responder sobre isso.

Conversa sobre a necessidade de ter um curso para os gestores novos que vão assumir após a eleição de diretores.

P – Eles têm de saber, o exemplo da Escola xxxxx que é exemplo de construção de construção de PPP, eles chamaram todas as representatividades. Fizeram reuniões com professores, chamaram os pais, foi um processo coletivo ao longo do ano.

E3 – Porque queriam.

P – Porque queriam. Ali tem as mais diversas questões pedagógicas, este é um PPP democrático, construído num processo coletivo. Elas trazem todo este conhecimento da comunidade escolar com tudo registrado para compor o universo da escola.

Um exemplo, também, a escola de vocês tem duas línguas estrangeiras, Espanhol e Inglês, porque vocês conseguiram colocar e aprovar o seu Regimento com as duas línguas. São vocês, a Escola xxxxx, a Escola xxxxx, porque conseguiram aprovar no Regimento.

E3 – Uma pena, tão poucas.

P – São tanto PPP quanto Regimento construídos em conjunto. Daí vemos a importância do Pedagógico nas escolas. E isso faz parte da Coordenação Pedagógica.

E3 – É, pois é.

P – Se considerarmos o planeta Terra um espaço de todos, poderias a partir das práticas vivenciadas em sala de aula trabalhar Educação Ambiental?

E4 – Com certeza, a Educação Ambiental passa por tudo, ela passa pela linguagem, ela passa pelas relações de respeito e a linguagem, a forma como vamos nos expressar, como vamos tratar o outro, isso faz parte do ambiente. Isso melhora o ambiente onde se vive, porque nós temos uma gama de palavras a serem usadas e as que vamos usar, às vezes magoamos as pessoas, às vezes não somos tão educados quanto precisaríamos, então, acho que o Português vem a serviço das nossas relações, acho que é “carro-chefe”.

P – Ótimo.

E4 – Acho que primeiro vem a aparência e após vem a linguagem.

E3 – Bem, eu consigo ver a Educação Ambiental ligando todas as áreas, porque é algo de interesse, hoje em dia todo mundo em algum momento fala sobre Educação Ambiental. Tem os Cursos Técnicos em Meio Ambiente que gira em torno disso.

P – Eu dou aula lá.

E3 – Eu também dou, então vamos puxar pra nós. Risos

E3 – E então eu acho que conseguiria perfeitamente trabalhar.

E4 – Já trabalhamos.

E3 – Eu trabalho, mas poderia trabalhar mais, já fico imaginando mil coisas...que tu que trabalhas a Educação Ambiental queria levar numa recicladora, queria fazer várias coisas.

P – Sim.

E3 – Fazer visitas, participar de oficinas.

P – Participar das bancas do Técnico tem sido muito bom.

E3 – Os da tarde são diferentes. Mas tento fazer um serviço de qualidade, eu puxo. Eles dizem: “Professora, tu és uma das poucas professoras que se preocupa em trazer coisas que tem a ver com o Meio Ambiente, eu procuro textos.

P – Eu vou ficar com teu contato, porque recebo muita coisa e vou te passar: notícias, *sites*, autores, entrevistas, vídeos. Porque o que a gente concebe do Meio Ambiente é o todo, ter uma melhor qualidade de vida.

Conversa sobre as nossas relações, para sermos pessoas melhores.

E3 – É, tu fazes as relações. Um bom assunto para o ano que vem para os Projetos.

E4 – É.

E3 – Bem isto que tu falaste, das pessoas, porque Educação Ambiental não é só os bichos, as plantas e os animais, somos nós também, nós estamos inseridos em tudo.

Como professora da área fala um pouco das tuas preocupações com o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal:

Pausa...

P – Uma das minhas preocupações é esta, que o professor não consegue entender a linguagem nessa concepção da interação, que é um meio de libertação. Ainda tem muito a classificação das orações- que seria uma preocupação do Ensino Médio, se ele trabalhar o texto, uma apresentação como nas Mostras que vocês organizam que como aqui ele apresentou junto à Professora de Ciências, que isso é linguagem, que isso é o trabalho diário de Língua Portuguesa.

E4 – A minha preocupação em termos de Rede, vamos pensar em termos de Rede mesmo, é quanto ao ensino da produção textual para o aluno, porque ensina produção textual não é dizer “faz Resumo”, e eu me sento e fico sentada esperando – não é assim. O aluno de 6º ano precisa aprender como é que se constrói um parágrafo, onde tem a frase principal e seus complementos. Então é preciso que se ensine a construir um parágrafo e não pedir, vou trabalhar produção textual agora tu faz uma Sinopse, faz uma Resenha, aí ele tem que me apresentar. Não. É isso que me preocupa, que eu vejo, trabalha produção textual, trabalha. Mas a organização desse texto que eu vejo que se peca muito. São raríssimos os professores que trabalham isso.

P – Pode ser que a gente possa pensar Oficina.

E4 – Eu acho, mas ao mesmo tempo. Seguidamente eu recebo os alunos da Furg para me observar, não como estagiários, mas naquela parte da observação.

P – Sim.

E4 – É uma coisa que eu deixo pra eles muito claro, nós estávamos trabalhando “Fractal”, em que em uma turma eu consegui juntar “Fractal” com a “Bolsa Amarela”, mas na outra turma eles saíram por outro caminho e eu não fiz o mesmo trabalho. Eles aprenderam a construir “Power point”, eles aprenderam a apresentar, aprenderam a fazer os efeitos, eles aprenderam muito de “Power point”, eles seguiram por outro caminho. E os outros queriam trabalhar com desenho e a Bolsa Amarela se proporcionava ao desenho, porque aí eu trabalhei com a Propaganda, com a Capa de Livro. Então uma turma foi pra um caminho e a outra por outro, mas eles também queriam, só que aí o ano acabou e faltou ano, e olha que dei aula todas as férias, faltou tempo para poder trabalhar tudo. E os estudantes da Furg estavam encantados no que os alunos diziam. Os nossos alunos mesmo diziam o que era “Fractal”, eles mesmo já disseram o que era, porque eles sabem que as pessoas não sabem o que é. Eles têm muito orgulho de dizer. Este ano foi um momento que o Português mostrou pra que ele serve, qual é a função dele dentro das disciplinas. Por que aconteceu isto? Porque o aluno do 6º ano não sabia o que era “Fractal”, um único aluno disse: “Deve ter alguma relação com Fração, porque Fractal vem de fração. Sim, está correto! Daí nós fomos pesquisar, ninguém sabia. Daí nós fomos pra pesquisa, pesquisamos, a partir de perguntas,

construímos o Texto Coletivo, o texto ainda não estava bom, eles verificavam que o texto não estava bom. Voltamos para Sala de Informática, com cópias que o texto que não estava bom e eu escrevia “texto em construção”, pois vá que um pai ou um professor pegue o texto que estava em construção, achávamos coisas para engrossar o texto. Construímos o texto, terminou o texto, está pronto. A partir dali fizeram novas pesquisas, comigo e com outros professores e disseram: “Nosso texto precisa ser mexido, pois sabemos muito mais do que está no texto”. Voltamos para o texto novamente pra complementar o texto. Então, a função da língua, tu não enxergavas o Português porque o Português estava dentro deles. O Português era o que eles falavam, era tudo o que eles tinham de conhecimento e tinha uma professora que dizia: “Não tem nada de Português” e eu dizia: “Não precisa, a fala dos meus alunos mostra onde está o ensino de Língua Portuguesa”. Foi maravilhoso! Pra mim este ano eu fechei com chave de ouro, onde eu trabalhei junto com a Matemática e o Português dando todo o suporte teórico. E depois a professora de Ciências e de Matemática fizeram a prática. Mas quem deu todo suporte de teoria foi a Língua Portuguesa. Foi um trabalho que eu, particularmente, gostei muito de ter feito.

P – Até me emocionei!

E4 – Foi muito lindo.

P – E tu Prof^a xxxxxx, das tuas preocupações quanto ao ensino da língua?

E3 – Eu me preocupo com o que a gente consegue e com o que a gente não consegue fazer em uma escola, talvez seja uma utopia – o ensino unificado entre nós professores, porque eu vejo os meus alunos de 8º ano não sabendo interpretar. Eles ainda estão ainda naquela função, porque eu acho muito importante a interpretação que tu partes para produção. Eles estão ainda naquele nível muito superficial. “Gente deixem o superficial e eu quero o profundo”, mas eles não trabalham muito.

P – Sim.

E3 – E não tenho nada contra textos pequenos, mas eu não posso priorizar só isso para meu aluno, meu aluno tem de ler Crônicas, ler Contos, tem de saber interpretar, tem de saber trabalhar.

P – Tu és 9º?

E3 – 8º. Tem que saber, tem de conhecer Machado de Assis, tem de conhecer certas pessoas. Eu trabalho com todos eles, seleciono claro. Mário Quintana.

P – Sim, Mário Quintana, Drummond.

E3 – Clarice Lispector.

P – Clarice, excelente!

E3 – Claro, a gente entende que somos influenciadores. O Carpinejar, por exemplo, vamos ler alguma coisa também. Mas eu vejo isso muito difícil... eles vêm totalmente para um 8º ano totalmente imaturos nesta parte. E a minha preocupação, como todo bom professor, como professora de Espanhol duas aulas é pouco, para professora de Português cinco são poucas. Deixa eu te complementar... Quando eu trabalho Gêneros eu estruturei eles para fazerem, quando eu trabalho Crônicas eu trabalho toda uma estrutura até chegar na produção deles, quando eu trabalho Conto, trabalho toda uma estrutura. Eu trabalhei “A princesa e a ervilha” para ver onde estava o clímax, o desfecho, uma coisa bem simples, bem explicada no quadro para eles saberem direitinho. Então, tu dá uma estrutura para depois tu propores “vamos fazer?” A Crônica mesmo, primeiro eles terminam uma que já vem com início até eles criarem, como na Mostra da Escola.

P – Neste ano não pude vir.

E3 – Os meus foram dos bambolês e era com os textos dele.

E4 – Diga-se de passagem, uma sala lindíssima, só das Letras.

P – É que muitos convites não chegam até nós, peço que vocês mandem o Convite pessoal.

E3 – Estava muito legal, eram produções deles, Crônicas criadas por eles, Poesias, Sonetos, muito legal, mas eu estruturei eles para chegarem até isso.

P – Claro!

E3 – Eu não chego e digo: “Eu quero Soneto”. Porque vou te dizer tem colégio particular que pede: “Eu quero uma Crônica sobre o amor”, mas e daí o que é Crônica? A família é quem pesquisa em casa. A gente aqui dá estrutura, como é que faz.

E4 – É uma coisa que eu e ela sempre combinamos, tem que ensinar. E olha que ela pega um aluno trabalhado, imagina se não fosse não conseguiria fazer o que faz. Se fosse numa outra escola não conseguiria.

P – Sim.

Agradecimentos pela disponibilidade e contribuição

ENTREVISTA 05

Conversa sobre o trabalho que a professora realiza em Língua Portuguesa sobre Gênero e Sexualidade

E5 – Seminário que a gente participou, os pais acompanhando os filhos para receberem os prêmios, porque eles autorizaram o trabalho dos filhos e os pais sabem deste trabalho.

P – Profª xxxxxxx vai ser um problema, porque os vereadores pegaram o tema pra fazer sensacionalismo. Mas já vão entrar em férias, felizmente.

Explicação sobre o trabalho de pesquisa.

P – Querida já te convidar para no ano que vem expor o trabalho que fizestes...

E5 – Sobre os Limpadores?

P – Sobre “Os limpadores de chaminés” foi um dos melhores trabalhos que eu já vi, o ano que vem, nas formações de Língua Portuguesa, eu pensei em começar com a mostra de trabalhos, já que neste ano o Projeto “Escritas” me tomou todo tempo. Também tem o trabalho do “Extraordinário”, da Escola xxxxxx, que ainda nem se pensava em fazer o filme e a Escola já tinha este excelente trabalho também.

E5 – Eu li o livro também.

P – É uma ótima sugestão de tema também, já que temos sempre alunos especiais.

E5 – Tem um menino, não é deficiência física, mas tem.

P – A pesquisa está entorno dos PCN e como os temas lá mencionados são desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa. A entrevista vem como parte da minha pesquisa.

Como é que eu escolhi as pessoas? 08 escolas que participaram 100% da Formação Continuada de Língua Portuguesa, organizada pela SMEd, de 2012 pra cá. Após o levantamento está tua escola, foi assim que eu escolhi.

Como professora de Língua Portuguesa da Rede, como tu concebes o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas da Rede, como é o ensino de Língua Portuguesa da Rede?

E5 – Bom, nas escolas que eu conheço, que eu tenho contato, o pessoal não fica só preso àquela parte do conteúdo. Trabalha-se o conteúdo, mas também muito projeto e dentro dos projetos tem os conteúdos sem a gente precisar estar nomeando.

P – Isto mesmo, ótimo.

E5 – É o que eu percebo, porque se tu trabalhar somente aquela parte de conteúdo e conteúdos, tu vais chegar no próximo trimestre o aluno não vai lembrar de nada.

P – Exatamente.

E5 – Então esta parte de trabalhar com projetos, mesmo que seja um projeto somente da professora de Português ou interdisciplinar, a meu ver eu acho é bem melhor do que trabalhar aquela listagem.

P – Sim, somente a listagem de conteúdo.

E5 – Claro, eu faço prova com a parte também do conteúdo, mas também eu boto bastante interpretação, eu gosto de botar as Charges, as Tirinhas, eu adoro colocar isso aí. Então, nas escolas que eu conheço e vejo dessa forma aí. Não é só aquela parte da gramática, tem os projetos e pelos projetos sem tu precisar estar nomeando. Claro que a gente faz um pouco disto também se trabalha, mas o principal é texto. E uma coisa boa, lá na escola tu tens uma liberdade para trabalhar.

P – Sim.

E5 – Até esta parte eu acho muita boa com as gurias.

P – O que eu vi, com estas pessoas que participam da formação, tem esta autonomia de trabalho, porque tu tens segurança, tens conhecimento do teu conteúdo, tu sabes que através do texto...

E5 – Eles estão trabalhando aquilo tudo.

P – Aquilo tudo, que não é só a gramática estanque. Agora nós vamos trabalhar as Conjunções, mas nós vamos trabalhar as conjunções a serviço de quê? Até este livro que estou lendo “Lutar com as palavras” – de coesão e coerência, nos fala sobre isso. Tu decoraste as Conjunções, mas aí no texto pra que servem? Então é bem isto.

E5 – Claro, às vezes tu dá um conteúdo, não é tudo que tu consegues fazer assim, não. Mas aí tu mostras, por exemplo, as Conjunções, eles perguntam em uma parte do texto: “Ah, tem aqui no texto mesmo”? “Muitas vezes vocês sabem o que é que é, mas não sabem o nome, mas vocês já sabem”.

P – Claro. Olha só um exemplo: a Prof^a xxxxxx trabalhou comigo no ENEM quando nós terminamos o trabalho nas salas, as provas a xxxxxx, a Prof^a xxxxxx olhou para mim e disse: “Cada vez a gente se convence mais que não é a gramática pela gramática”. Então, tu vê que está implícito dentro dos textos, é uma gama de textos que a gente oferece para eles.

E5 – Claro.

P – Aquele trabalho, Os limpadores de chaminés, eu gostaria de levar pra apresentar num Seminário da Universidade, porque é um trabalho que tem um poder muito grande.

E5 – Ano retrasado nos fizemos e no ano passado não iríamos repetir, então falei com a xxxxxxx, professora de História, que foi a partir dela que eu fiquei sabendo dos Limpadores, que eu não conhecia. “Quem sabe a gente repete este ano”? Temos um 8ºano, uma turma muito boa. E ela então disse que veria quem quer participar e todos participaram, menos o Prof. de Ciências que tinha entrado há pouco e não deu tempo. Eu trabalhei, junto com meus Poemas foram os desenhos de Artes, a Prof^a. xxxxxx trabalhou a parte do Trabalho Infantil.

P – Foi, foi.

E5 – As Relações Humanas, o Prof. xxxxxx também trabalhou tema relacionado ao Trabalho – Geografia; Inglês as fotografias. Inglês foi maravilhoso! E a Prof^a de Matemática foi as formas, montaram com as formas geométricas para fazer...

P – Isso mesmo. Foi excelente!

E5 – Foi muito bom, eles adoraram, aquela turma vai ser a do 9º ano que vem, excelente.

P – Vai ser sim. Tomara que tu penses num outro tipo, outro projeto.

E5 – Como temos bastante envolvimento das famílias quem sabe essa parte dos Gêneros.

P – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base, que vai sair agora, os Parâmetros Curriculares que foram de 97/98 e trazem como proposta os Gêneros que a partir dali eu, quando assumi a Assessoria, pedi apoio à Universidade, a FURG e a UFRS, pela Olimpíada de Língua Portuguesa, pra nos dar todo este embasamento dos Gêneros. Aí a gente fez um trabalho com afinco sobre os Gêneros. Então, queria te perguntar: em tua compreensão, em que realmente os Parâmetros podem estar contribuindo na prática do ensino de Língua Portuguesa?

E5 – Os Gêneros Textuais?

P – Gêneros Textuais.

Em tua compreensão, em que realmente os Parâmetros Curriculares Nacionais podem estar contribuindo (se estão) na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa?

E5 – Olha, eu acho que para o professor que trabalha que faz esse trabalho, é uma contribuição boa, porque tu podes inserir isso nas tuas aulas, trabalhar essa diversidade que tem de Gêneros.

P – Sim.

E5 – Desde que o professor esteja disposto a trabalhar.

P – Exatamente, porque é uma orientação, um direcionamento.

E5 – Como tudo, quando teve aquele programa em que trabalhei com Escuna, ninguém queria trabalhar porque era novo, daí a gente foi trabalhando, trabalhando se tornou um grande projeto. Infelizmente, a gente terminou por falta de laboratório. Todas as coisas que têm para trabalhar, desde que o professor esteja aberto para estudar, para ver o que vai auxiliar no projeto é legal trabalhar, eu acho que é importante, é a disposição do professor em trabalhar. Acho que isso contribui bastante, em qualquer coisa.

P – Sim, toda vez que vem uma diretriz, uma orientação de trabalho, o professor tem de querer, se apropriar para desenvolver o trabalho.

E5 – Em qualquer coisa, pode vir uma coisa de outro mundo, mas se o professor não quiser não adianta.

P – Em tuas atividades como professora de Língua Portuguesa na escola, podes descrever como tens desenvolvido o conteúdo de tuas aulas e a tua relação de aprendizagem de teus estudantes?

E5 – Olha os conteúdos são nas formas de textos. Eu trabalho muito texto com eles. Eu gosto de levar textos para interpretação. Sempre que possível eu trabalho os conteúdos já dentro dos textos, mas não quer dizer que eu não trabalhe os conteúdos, claro que às vezes tem de trabalhar só o “conteúdo”, mas eu procuro trabalhar desta forma, eu acho que com os alunos eu tenho uma boa relação com eles.

P – Excelente, eu notei isso também. O que eu vi quando eles apresentaram o trabalho?

E5 – Ah, e outra coisa que eu gosto de fazer com eles são trabalhos.

P – Sim.

E5 – Durante o trimestre são três, quatro trabalhos. Eu faço uma prova lá pro final.

P – Sim.

E5 – O restante são trabalhos e a qualitativa, e eles sabem que a qualitativa está na participação.

P – Na responsabilidade de entregar trabalhos.

E5 – Porque a gente sabe que os trabalhos motivam, porque a gente só recupera prova.

P – Motiva e se desenvolve outra proposta. Para aqueles que são envolvidos vão entregar os trabalhos, tudo, e aqueles que não, tu vais ter problemas também.

E5 – Eu faço uma prova e o resto são trabalhos, eles sabem que é assim.

P – Claro isso é ótimo na tua escola é bem flexível.

E5 – Porque eles podem fazer produção, interpretação e outras coisas que aparecerem, agora mesmo no final, para nossa Mostra, nós fizemos Português, Matemáticas, Relações Humanas, Educação Física: jogos e brincadeiras africanas. Foram os 6^{os} e os 7^{os}, inclusive as gurias (esta também) a mãe não deixou se reunir daí até eu já achei que era preconceito em relação ao tema. Ela não falou, mas do jeito que é preconceituosa. Daí nos demos uma chance para ela fazer um outro trabalho sozinha e entregar, porque a mãe demorou. Eles fizeram, se envolveram e depois apresentaram para outras turmas. A gente foi para o pátio com as outras turmas e eles mostravam os jogos, os dois 6^{os} e um 7^o.

P – Eu não fui porque tinha aula, mas a nossa Coordenadora dos Anos Finais foi.

P – As escolas, de um modo geral, elaboram, anualmente, os Planos de Estudos para as diferentes disciplinas. O Plano de Estudos de Língua Portuguesa de tua escola como foi organizado, de que forma aconteceu a tua participação nessa construção?

E5 – Na verdade, na escola a gente não chegou a fazer isso. Nós trabalhamos fora, naquelas reuniões.

P – Isso.

E5 – Na escola, teve só uma vez com a Prof^a xxxxxxxx (de Português) que nós nos reunimos para ver o que a gente poderia fazer num ano e no outro. Foi só uma vez também. Geralmente, são estas sugestões que vem lá da SMEd, eu trabalho em cima daquelas sugestões, mas eu não fico trabalhando só aquilo.

P – Não, certo!

E5 – Tem que ser assim. Não, eu tenho que desenvolver.

P – Por isto são sugestões. Mas têm escolas que seguem à risca. Tem escolas e escolas.

E5 – Desde o tempo da outra direção não era assim, temos liberdade.

P – Vocês têm autonomia.

E5 – Porque as gurias gostam desta participação em Projetos. Aquele dia em que o Secretário foi lá na Escola ele viu o trabalho que é desenvolvido com os Projetos, porque isto chama a atenção dos alunos.

P – Sim.

E5 – Porque o que afasta muitas vezes os alunos da escola, tu vais ficar só naquela listagem.

P – Naquela grade curricular e tu não fazes um Projeto, nada.

E5 – Já fazendo um projeto, muitas vezes já é complicado, agora tu ficares só naquilo ali. Então, eu aproveitei e falei com ele, é difícil eu não querer trabalhar um projeto.

P – Claro, por toda concepção que tenho! Aqueles dois textos que os alunos escreveram para Revista Digital “Escritas pelo Rio Grande” são fruto de um trabalho com responsabilidade, árduo de ensino de leitura e produção.

E5 – O aluno xxxxxxxx eu já sabia e o xxxxxx (8^o ano) foi com o trabalho em sala de aula, ele quis conversar sobre os assuntos que falavam lá no bairro dele (sobre xxxxxxxx).

P – Sim.

E5 – Os dois meninos falaram sobre temas de religião espírita.

Conversa sobre o Projeto de Gênero e Sexualidade – proposto pela FURG, o qual a Escola faz parte.

E5 – Participamos da Mostra da Furg tanto o ano passado quanto neste. Tem um aluno, o xxxxxxx fez a escrita só não quis enviar. Quis ser avaliado, só não enviou trabalho. Falei que todos os trabalhos são avaliados, mesmo que ele não quisesse mandar, seria avaliado. Os pais nunca foram na escola, nem nas reuniões que a diretora convocou. Outro menino, o xxxxxxx, do 6º ano, é a primeira vez que faz, ele estava no 5º, “Profª eu vou escrever e mandar pra Furg”, daí decidiu não mandar. Eu falei que ele decidia, mas ele fez o trabalho, fez sobre o Combate à violência.

Conversa sobre o encontro “He for She” também promovido pela FURG.

P – O grupo que desenvolve este trabalho é muito sério, assim como vocês lá na Escola.

E5 – Trabalhamos muito mais do que a ideologia de gênero, e sim o respeito, o respeito referente às diferenças.

P – Claro.

E5 – Têm casos que já saíram a nossa escola em que a família era muito presente, aí o trabalho é diferente, a família apoia.

P – Sim, é o suporte necessário.

E5 – A escola ajuda quando a casa não sabe o que vai fazer. E esse menino que é bailarino na xxxxx, teve todo o apoio da mãe.

P – Vocês na escola deram toda orientação necessária.

E5 – No festival da Escola ele ajudava sempre. P – Vocês foram essenciais ali.

E5 – E uma menina está no Toll, a xxxxxx e é daqui de Rio Grande. E xxxxxxxx também está no Toll, é que aí teve o apoio da mãe. Vai dizer que todas as escolas sabem lidar?

P – Não sabem, guria. Não sabem, aí quando tu tens o suporte da Universidade aí vão lá e criticam, como fizeram agora.

E5 – Disseram que a gente tem o poder de transformar o mundo.

P – Se a gente considerar o planeta terra como um espaço de todos, em teu entendimento, como o ensino de Língua Portuguesa poderias, a partir das práticas vivenciadas na sala de aula, trabalhar a Educação Ambiental?

E5 – Eu acho o seguinte que Educação Ambiental a gente trabalha todo tempo.

P – Sim.

E5 – Porque qualquer texto que tu trabalhes, lá está... O que é o Meio Ambiente? Somos nós, então não tem como fazer uma distinção entre Meio Ambiente e as outras coisas, porque todo tempo que a gente conversa sobre Meio Ambiente fica claro que somos nós.

P – Sim, ótimo.

E5 – Então a gente trabalha toda hora. Claro, de repente pode-se fazer um trabalho voltado a um tema específico com os alunos, mas eu acho que é isso aí mesmo, todo tempo.

P – Foi o que eu identifiquei no teu trabalho ali, porque além de tu teres ido 100% nas reuniões, aquela questão que tu fizeste com os alunos, o dos Limpadores de Chaminés foi excelente. Como uma criança vai se sentir no ambiente familiar sendo usada daquela forma? Da deformidade dos joelhos...

E5 – Crianças eram vendidas.

P – Então, tudo isto é muito rico.

E5 – Depois a igreja é que acolhia estas crianças. Imagina com 4, 5 anos fazendo aquele trabalho. E eles tinham outros problemas de saúde e emocionais. O que eu pedi que eles fizeram? Que eles se colocassem no lugar das crianças, como se fossem eles. A partir daí eles produziram.

P – Foi muito bom. Essa guria faz um excelente trabalho de Educação Ambiental!

E5 – Então eu acho que o Meio Ambiente está envolvido em tudo.

P – É tudo.

E5 – E eles sabem, eles têm essa consciência.

P – Até porque dentro da proposta de vocês, vocês fazem este trabalho interdisciplinar e isto propicia muito, és tu com a História, com o Inglês.

E5 – Com Artes.

P – Tudo isto... Vão trabalhando em conjunto com a realidade.

E5 – Apesar da nossa escola, como tem sofrido, porque nosso espaço físico está reduzido.

P – Sim.

E5 – E mesmo assim a gente consegue, nem todo mundo bate a hora-atividade na mesma hora, porque não tem como. Como é que a gente faz? Na hora do café, na sugestão de um colega, a Prof^ª xxxxxxx é muito boa, professora de xxxxxx.

P – Sim, ela é pedagógica.

E5 – Ela é, ela organizou o trabalho e cada um foi contribuindo, cada um foi desenvolvendo a sua parte, convidou quem queria participar. Até para o ano que vem a gente está pensando em fazer outra coisa, agora a gente ainda não pensou.

P – Não, uma coisa de cada vez.

E5 – Mas ano que vem a gente quer fazer um projeto assim também.

P – Muito legal. Fala pra ela do Extraordinário. Claro que é outra proposta. Foi a Escola xxxxx, que fez que trabalha o “bullyng”.

E5 – Aquele trabalho da Anne Frank ficou muito parecido nas disciplinas.

P – É um livro que dá pra trabalhar.

E5 – Esse ano as gurias pensaram em trabalhar até um filme, mas o que que aconteceu? O tempo ficou apertado, teve a greve.

P – Isso teve a greve.

E5 – Ano passado a gente queria trabalhar “A menina que roubava livros”, mas não sei por que as gurias desistiram, eu não lembro por quê? E esse ano elas pensaram em trabalhar a “A Lista de Schindler”, mas aí não ia dar o tempo.

P – Mas é ótimo.

E5 – Tu foste aquela vez na escola que elas trabalharam a música do U2 – Domingo sangrento, tu chegaste a ir?

P – Fui.

E5 – Tu chegaste a ver aquele trabalho que até elas armaram como se fossem os campos de concentração e colocaram Poesias?

P – Fui, muito bom.

E5 – Ficou muito bom. Eu não trabalhava com aquelas turmas aquele ano.

P – Eu tenho um livro da Anne Frank, se tu precisares. E tenho também um “A menina que roubava livros”.

E5 – E engloba todo mundo.

P – E tu já viste que dá certo de fazer este trabalho interdisciplinar.

E5 – E gostando, a Profª xxxxxx faz. Claro, estes dos jogos nós fizemos mais com Português, Matemática e Educação Física. E o das Escritas eu fiz só eu.

P – Claro.

E5 – Eu ia fazer até com a Profª xxxxxx, mas a professora teve um problema pessoal, não deu pra gente se falar muito. Mas no fim os 9ºs pintaram os quadros lindos, eles fizeram nas Artes. Daí eles quiseram fazer outra temática, ela trabalhou os artistas, eles fizeram uma releitura. E deram até um de presente pra mim.

P – Este trabalho foi com Artes?

E5 – Com Artes, fizeram uma releitura em cima de vários pintores famosos, ficou muito bonito. A Profª xxxxxxx conseguiu uns papelões grossos e ela fez como se fossem umas telas, fizeram grupos de 3, 4 e pintaram, ficou muito bonito. Eu vou pedir para Diretora xxxxxx te mandar. Tem um pai de uma menina que queria até comprar.

P – O ano que vem nos queremos juntar o trabalho das Escritas com o de vídeo, do NTM, os próprios que escreveram este ano dar continuidade e filmar, no local de onde escreveram.

E5 – E vai ser legal. Claro, o 9º ano vai sair do colégio, mas o 8º que eles fizeram os trabalhos estão indo para o 9º.

P – E então eles vão fazer vídeos.

E5 – Eles adoram. Essa turma eles fizeram dois vídeos para Mostra da FURG. Eles começaram a escrever: O respeito era contra a violência também. E foram escrevendo. A aluna xxxxxx fez sobre LGBT e o xxxxxx fez a parte da violência contra a mulher. Como eles têm essa coisa da violência!

P – Sim, é muito, eles presenciam demais.

E5 – O aluno xxxx fez dos dois temas.

P – Sabes que eu me senti um pouco culpada, fiz um trabalho sobre violência sobre a mulher e foi bem forte, porque tenho aluna na Escola xxxxxx que sofre. Mas acabamos discutindo bastante o assunto em aula e foi bem proveitoso.

E5 – Até isso aí entra, a Igualdade de Gênero aborda tudo. As pessoas muitas vezes não enxergam isso. Podes ver a estatística de tantas mulheres que são espancadas, mortas.

P – Como professora da área, fale um pouco das tuas preocupações com o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal?

E5 – Olha, as minhas preocupações são com relação à leitura. Esta é uma preocupação que eu tenho bastante e da leitura já vem a escrita, a interpretação também, porque eu noto como já trabalhei com 5º ano – o aluno até o 5º ano ele adora ler, todos querem ler na aula, eles brigam até pra ler, aí quando eles passam para o 6º, ainda o 6º vai mais um pouco, mas indo para o 7º eles têm uma resistência, de ler, de ir na Biblioteca, de se associar. Então eu acho que esta é uma preocupação, embora lá na escola que eu trabalho as gurias trabalham envolvidas, até Matemática, a Profª xxxx.

P – Vocês conseguem.

E5 – As gurias passam filmes, pedem relatórios, mas eu sinto isso aí, essa resistência, quando eles passam pra manhã. Claro, não são todos, eu tenho um menino, o xxxxxxx, eles foram pra lá o ano passado, são três irmãos. Ele é xxxxx, estão no 7º indo para o 8º e o outro está no 8º indo para o 9º, só que esse menino era meio tímido pra falar, quando ele foi pra lá a Profª xxxxxx fazia um projeto de tarde e eu coloquei ele no projeto, mas ele não ia. Então, eu comecei a incentivar e ele começou a ler, começou a pegar livro. Tu precisas ver este ano! Eu elogiei.

P – Claro.

E5 – Está muito boa a leitura, ele lê clarinho, direitinho, às vezes meio que tropeça, o guri não tem mais vergonha. Ele tinha vergonha, porque os outros começavam a rir e ele agora pega lê um texto, pede pra ler.

P – É um entrave mesmo.

E5 – E eu incentivo irem à Biblioteca, porque a Biblioteca é um espaço maravilhoso, embora estar resumida em um espaço pequeno. A gente recebe livros bons, a gente tem bastante acervo.

P – Vocês têm a Sacola Literária?

E5 – Temos. Tem uma menina muito pobre do 6º ano que devora livros, tanto que aquela condição dela não impede ela de ler.

P – Claro que não.

E5 – Pergunta se já li este e este livro, e pega mais um. Quando termina as tarefas em aula pega livros e vai ler.

P – Quantos anos ela tem?

E5 – Doze ou treze. Adora ler, é a que mais pega livros.

P – Que bom!

E5 – E tem outros de outras turmas, é que às vezes a gente incentiva, vão na Biblioteca, conheçam a Biblioteca, a bibliotecária faz exposição dos livros, até para eles saberem do acervo.

P – Por isso que eu te perguntei da Sacola Literária, tem ótimas obras e autores.

E5 – Elas fizeram um canto para arrumar, então eu digo para irem lá, escolher os livros, às vezes um vai e incentiva o outro. Tem uns que pegam livros grandes. Eu acho que ao menos um livro que seja, se eles pegarem já é um avanço.

P – Claro.

E5 – Eu acho que a leitura é uma grande preocupação, porque tu podes até ler e até não entender.

P – Eu acho que a gente poderia sentar e pensar num grande projeto e leitura. E5 – Porque tu podes ler e não entender.

P – Claro.

E5 – Ler e não interpretar, quantos têm? Tem uns que vêm dos Anos Iniciais com grandes dificuldades de leitura, mas outros que são maravilhosos, que gostam de ler, gostam de apresentar trabalhos e outros que não é tanto.

P – Sim.

E5 – Mas as gurias dos Anos Iniciais fazem um trabalho bem bom.

P – Sim, são bem comprometidas. Então, xxxxxxxx, só tenho a agradecer. Muito obrigada.

E5 – Não sei se vai contribuir.

P – Claro que sim, foi excelente.

ENTREVISTADA 6

Conversa sobre a Escola que tem convocação e trabalha 20h.

P – A Escola é maravilhosa...

E6 – A equipe de trabalho é bem boa e, principalmente as gurias me ensinam muito, o que eu estou aprendendo com a Profª xxxx mesmo.

P e E6 – Conversa pessoal sobre o problema que uma professora vem enfrentando. Também sobre a outra Escola em que trabalha e solicitou Remanejamento. Sobre as vagas de Língua Portuguesa nas escolas em que houve casos de aposentadoria ou Remoção. Sobre os professores novos chamados no Concurso.

A professora foi convidada para ser Articuladora, no ano de 2018, no turno da tarde numa Escola de Anos Iniciais.

P – Exposição sobre a pesquisa de Mestrado, sobre os professores pesquisados, a forma como foram selecionados: aqueles professores que participam ativamente das formações continuadas. Processo formativo que acontece desde 2012, com a parceria da FURG, UFSM e UFRGS. Os PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), sobre a efetivação do trabalho com os Gêneros Textuais.

Sobre Hora-atividade,

E6 – Eu trouxe o trabalho que fiz com eles sobre Literatura de Cordel – ficou tão bonito o trabalho. Fiquei encantada, porque lá tu propões e as coisas saem, entendeu?

Eu fiz o trabalho com eles de Literatura de Cordel, que infelizmente não teve e ficou tão bonito o trabalho deles, tanto é que eu guardei tudo, porque ano que vem a gente vai ter de fazer alguma coisa.

P – Sim.

E6 – Como a proposta era eles apresentarem, declamarem, eles estavam tri empolgados e não saiu.

P – Devido aos problemas pessoais que a Equipe Diretiva teve. (Conversa)

E6 – Não tinha como. Ano que vem tudo vai ser melhor.

P – Vai sim, a equipe é muito boa. Então a primeira questão:

Como professora de Língua Portuguesa da Rede, como tu tens concebido o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa?

E6 – Com relação a conteúdo gramatical?

P – No geral, o ensino – aprendizagem da língua geral.

E6 – Olha, pra ser satisfatório falta um pouco.

P – Sim.

E6 – Mas eu acho que os professores no geral fazem o que dá. O que acontece, na verdade a gente não está ali para dar aula. A gente “tá” ali pra ser mãe, ser orientador, pra ser psicólogo, pra ser médico, entendeu? E tudo isso de certa forma influencia no nosso trabalho, no trabalho principal que seria primeiro, mas no geral eu acho que falta um pouquinho pra ser satisfatório.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais traçam possibilidades de elaborarmos diferentes propostas de trabalho com a Língua Portuguesa. Na tua compreensão em que realmente

esses Parâmetros podem estar contribuindo na tua prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa?

E6 – Olha, acredito eu que quanto mais o campo de visão pra se trabalhar, mais compensador, mais enriquecedor fica o nosso trabalho. E Língua Portuguesa realmente é uma disciplina que tu podes trabalhar qualquer assunto, qualquer tema. É o que mais te dá a possibilidade de tu abrir e trabalhar qualquer coisa.

Em tuas atividades de professora de Língua Portuguesa, na escola pública, poderias descrever como tens desenvolvido o conteúdo de tuas aulas e a relação de aprendizagem com teus estudantes?

E6 – Bom, o conteúdo gramatical eu sempre tento desenvolver a partir do texto. Óbvio, que isso é algo que eu estou aprendendo.

P – Sim.

E6 – Porque na nossa formação, por mais que eles falem, eles não nos ensinam a trabalhar desta forma, inclusive durante a nossa formação a gente aprende sendo conteudista. Lá eles são conteudistas.

P – Sim.

E6 – Mas eu tento o máximo que eu posso trabalhar com texto, eu tento, tento sempre tirar do texto o que eu vou perguntar com relação ao conteúdo. Isso eu sempre tento fazer. Claro, não é sempre o que eu consigo, mas eu tento bastante.

P – É que a formação ainda é conteudista, não adianta e daí a gente não consegue fugir. E6 – Na verdade, esta outra forma a gente escuta falar muito.

P – Sim. Risos

E6 – Mas estas outras formas de trabalhar a gente aprende se formando com os colegas. É bem isso! Com gente que tem mais experiência, procurando, eu sou muito de pesquisar coisas na internet, entendeste? Trazer coisas novas pra ver se estimula eles um pouco. E é assim que a gente vai aprendendo. Mas eu tento trabalhar por textos, eu trabalho muito com vídeo, música, eu trabalho com essas coisas, costumo trabalhar.

P – Ótimo.

P – As escolas de um modo geral elaboram os Planos de Estudos, aquele em conjunto, no início do ano. O Plano de estudos de Língua Portuguesa de tua escola como foi organizado, houve participação dos professores?

E6 – Em todos os momentos, tô falando em relação a xxxxx, (local da escola em que trabalha nas outras 20h/a). Em todos os momentos teve a participação, a gente teve reunião no início do ano, foram mais de uma reunião, eles apresentaram os Projetos que já estavam em andamento, discutiram com os professores pra ver a possibilidade de continuar desenvolvendo os projetos, ou mudar alguma coisa, ou ampliar, ou restringir alguns projetos e também abriram para se a gente tivesse novas propostas, sempre em conjunto, sempre em conjunto lá, muito democrático.

P – É uma escola que é democrática, ela vive esse processo, ela cria no coletivo.

E6 – Exatamente.

P – Se a gente considerar o planeta terra como um espaço de todos, em teu entendimento, como o ensino de Língua Portuguesa poderia partir das práticas vivenciadas na sala de aula trabalhar a Educação Ambiental?

E6 – Olha, eu acredito que é através da interpretação de mundo que a gente faz, porque quando se fala em espaço em Educação Ambiental na verdade essa Educação Ambiental que tu estás falando

é com relação a ambientes, os diversos ambientes que a gente faz parte. E o ensino de Língua Portuguesa, como eu já tinha te dito, sou suspeita em falar, mas pra mim o ensino de Língua Portuguesa o principal, principalmente no Ensino Fundamental, é a gente fazer com que o aluno desenvolva a interpretação do mundo em que vive. E a Língua Portuguesa pra mim é isso, ele conseguindo interpretar o mundo que ele vive é o bastante, é nesse sentido.

P – É isso, bem isso.

Como professora da área, fale um pouco das tuas preocupações com o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal, até porque tu tens duas experiências bem diferentes.

E6 – Eu acho que a minha preocupação primordial está com relação ao espaço, porque eu acho que o que a gente tem é sempre arcaico, para o tipo de público que a gente atua, tanto numa escola quanto na outra. Por mais que lá na xxxxxxx a gente consegue usufruir o espaço de uma melhor maneira, mas eu acho que a questão estrutural ela é bastante complicada, é um agravante, inclusive pra qualidade do nosso ensino.

P – Sim.

E6 – Questão estrutural e recursos humanos, não só recurso material e físico, mas recursos humanos e também o que mais me incomoda é a falta de participação dos pais, não é uma preocupação do coletivo com relação à educação em geral, eu não vejo isso. Se a gente for parar pra pensar, o governo não está nem aí pra educação e os pais, infelizmente a maioria, e vejo que os pais eles acham que a obrigação é nossa só está ali na escola com professores, funcionários... O coletivo está deixando a desejar.

P – Até porque neste descrédito que a gente vem, greves fracassadas no Estado, descaso com os funcionários, com o patrimônio público. A mídia fez com que perdêssemos a credibilidade, que a nossa classe fosse se deteriorando, tudo isso, entre outras coisas, então tudo isto fez com que a gente perdesse a própria orientação e o sentido da carreira.

E6 – Porque P, eu acho uma afronta o governador me propor um projeto para botar professores a trabalhar de forma voluntária, eu quero ver se lá no hospital quando faltar médico vai colocar, vão colocar médico pra trabalhar de forma voluntária?

P – Imagina!

E6 – Se vão trazer os médicos que estão aposentados para trabalhar ganhando por hora. P – O que é isso?!

E6 – Pra mim é uma afronta. Só que esse descrédito – eu acho que a greve não deveria ter acabado, entraram? Então, eu acho que teria de ir até esgotar as últimas possibilidades.

P – Não encerrar o ano, por exemplo.

E6 – Eu acho, sabe por quê? Alguém tem que sentir, se ninguém sentir não vai fazer a diferença. Outra coisa, essas greves, o que eu vejo que prejudica é a questão de que o pai não sabe por que eu estou fazendo greve, ele sabe através da mídia.

P – E a mídia passa aquilo que lhe convém. “Ah, agora vão recuperar 90 dias em 15 dias.” Mas na verdade eles não sabem o que está por trás, as disciplinas, a carga horária, entre outras coisas. Não tem esse diálogo.

E6 – Eles não sabem o que a gente faz em sala de aula

(A professora relata uma situação em que uma profissional fala que os professores de área só trabalham 3 dias e ganham muito pelo que fazem...).

E6 – As pessoas esquecem que não se trabalha 3 dias, se trabalha 7 dias na semana, porque se trabalha na escola e em casa.

P – E a quantidade de redações que corrigimos em casa? Mas isso as pessoas não veem.

Os outros profissionais que trabalham em setor, por exemplo, não levam serviço pra casa.

E6 – A gente trabalha com 30, 35 em sala de aula que não querem estar ali, por diversos motivos, entendeu?

P – E a gente trabalha com vidas, orientamos pra vida.

E6 – A nossa responsabilidade é maior. As pessoas não entendem o que é ser professor, tu só vais entender quando tu fores lá pra dentro.

P – Realmente, só entende a teoria quem vai para a prática.

Conversamos também sobre a importância do trabalho em equipe na outra escola em que trabalha.

E6 – Onde não há uma equipe, onde cada um trabalha para si. Para seu proveito...

P – Onde não há uma proposta pedagógica da escola o trabalho fica compartimentado.

E6 – Não tendo uma equipe, uma pessoa sozinha não adianta, não consegue porque uma andorinha só não faz verão. Tem gente que quer trabalhar, mas tem muita gente minando. O problema é que lá dentro tem muita maldade. É um público difícil? Realmente é um público difícil, mas eu acho que nós, enquanto equipe, se conseguíssemos conversar todos usando a mesma linguagem, não seria assim.

P – O que eu vejo: tem uma escola na mesma área, vizinha de bairro, com outra direção, que é o xxxxxxxx.

E6 – Comunidades difíceis.

P – Trabalhei 12 anos no bairro xxxxxxxx, assim como trabalhei no xxxxxxxx, no bairro xxxxxxxx, adoro e voltaria pra lá. Então, o que a gente nota que há um problema maior.

E6 – É que lá não há equipe e em lugares como no xxxxxxxx tem que ter gente que queira trabalhar realmente, que queira pegar junto. Mas, infelizmente, ali são poucos. E aí o que acontece? Tu tentas fazer as coisas, tu tentas, mas não sai, não dá, porque aí és tu remando contra a maré. Tu é que és ruim, tu és a bruxa, os alunos te detestam.

P – Tu és a que quer aparecer.

Conversa sobre a eleição de diretores.

E6 – É uma comunidade que precisa de um bom trabalho.

P – Imagina desenvolver uma proposta pedagógica, buscar o centro de interesse deles.

E6 – Ali é um ambiente super rico. É uma vila que tem tudo, tem o Posto de Saúde, tem o CRAS e uma escola imensa.

P – Que tem desde a Educação Infantil até o 9º ano.

E6 – Se estas três instituições se juntassem para fazer um trabalho em conjunto – que é outra coisa. Ali precisa de uma visão de mais ampla.

P – Porque é tudo separado.

E6 – Várias vezes eu tentei: quem sabe a gente chama o CRAS pra fazer alguma coisa? Nunca.

P – Não tem este trabalho.

E6 – Se fizesse um trabalho em conjunto, estas instituições se reunissem para o trabalho ficar forte, a vila é super rica, tem um baita potencial.

P – Eu vejo que não tem proposta, não tem proposta pedagógica, ao contrário de escolas como te falei a do lado, por mais que se impõe pelo respeito, é pedagógico, porque desenvolve uma proposta pedagógica por meio de vários projetos.

E6 – Outra coisa que eu falo, a comunidade, os pais eles têm que estar dentro da escola, tu tens que ter forma de chamar os pais para dentro da escola. É o que digo, tem um monte de mães ociosas, em vez de fazer um projeto com elas, uma vez por semana uma ficar no corredor, por exemplo. Uma vez por semana uma delas ir ajudar na cozinha.

P – Claro, também para o Recreio.

E6 – Depois em troca os professores fazem alguma coisa em troca, um agrado, chamar, fazer com que os pais entrem pra dentro da escola, mas de forma amigável, porque toda vez que o pai entra pra lá é pra escutar reclamação de filho ou pra brigar.

P – Sim, só pra ouvir queixas e mais queixas. Não tem uma proposta, é muito difícil. Conversei muito com a coordenadora xxxxx, para que ao assumir, organize uma outra proposta pedagógica.

P – E eu vejo no xxxxxx, uma escola que tem uma proposta pedagógica, tem o cuidado com as pessoas e isso é muito importante, a valorização.

E6 – Valorizam, te escutam e toda equipe. Isso é bem legal, porque é uma escola muito democrática, super, tanto relacionado à direção, coordenação eu vejo um trabalho sempre em conjunto, sempre em equipe.

P – Tudo é muito organizado.

E6 – Eu acho também.

P – Então é uma diferença, claro, a gente não compara, porque são gestões diferentes com propostas diferentes.

Conversa sobre a eleição.

P – É muito difícil trabalhar com 51%, não vai ser fácil desenvolver uma proposta pedagógica, por isso que precisamos de professoras boas...

E6 – Claro.

P – Lembrei da xxxxx, para a escola xxxxxx, também pra escola xxxxxx, porque esta direção nova precisa de uma equipe boa, porque ela vai trabalhar com 51%.

E6 – Eu falei isso também para a Coordenadora, porque se ganharem a comunidade é muito iludida, eles gostam, porque os outros colegas são queridos pelos alunos, pelos pais.

P – A outra chapa teve muitos votos dos professores, que é o que conta mais.

E6 – Mas a comunidade votou na outra, além disso...

P – Um exemplo do professor que trabalhava no xxxxx que não conseguia desenvolver a proposta pedagógica trocou de escola é deu um “up” o trabalho dele. Então, o que prova que quando a equipe pega junto, o trabalho pedagógico se desenvolve.

Conversa sobre os professores novos que serão chamados no concurso – Português e Inglês, sobre as convocações.

E6 – Acho que vou 20h para a escola xxxxxxx, conversei e demonstrei interesse, no Laboratório de Informática, a escola é um mimo, bem pequena, só até 5º ano.

P – Bem pequeninha, mas eles trabalham principalmente depois que a Profª xxxxxxx foi pra lá.

E6 – Pois é, até pra gente conseguir montar os projetos, porque eles são mais receptivos, os menores.

P – Difícil é a direção, como ela está lá desde que fundou, ela se sente como se estivesse na casa dela. A casa dela é na frente da escola. Mas a coordenadora é ótima, tu trabalhaste com ela?

E6 – Bem pouquinho, ela me passou o material dela.

P – É uma excelente professora.

E6 – É responsável, profissional.

P – Quando a diretora sai por problemas de saúde, ela assume tudo, os projetos, ela responde, ela manda os alunos. Vai ser ótimo, o laboratório.

E6 – Eu acho que vai ser bem legal fazer um trabalho com o pessoal da Biblioteca.

P – Claro, já engloba tudo.

E6 – Eu gostei bastante da escola. Eu queria ir toda pra xxxxxxxx, porque eu queria ficar toda numa escola só, ficaria mais cômodo, mas se não for possível, não tem problema pra trabalhar. Eu só quero um lugar que me permita trabalhar.

P – Porque na escola xxxxx, a professora vai ficar, não tem a vaga.

Conversa sobre o transporte para ir até a escola que fica distante – esta nova escola onde pegará a convocação em 2018.

E6 – O deslocamento vai ser bem puxado.

P – Então vou ver isto com o NTM para mais perto.

E6 – Se tivesse um lugar com Laboratório mais pertinho. É que já falei com as gurias, e parece que depois que agente fala com a pessoa, a gente já se compromete.

P – Mas vamos conversando e ver o que fica melhor pra ti. Agradecimentos.

ENTREVISTA 7

Início da conversa – a Professora expõe sobre o trabalho que a realiza com produções escritas nos Anos Finais e na EJA. Livro produzido com Ficha Catalográfica com o auxílio da Bibliotecária da Escola.

P – A Professora tenciona fazer doutorado, já que fez Mestrado em História da Literatura – FURG.

E7 – O livro foi produzido com a ajuda da Bibliotecária que fez a Ficha Catalográfica.

P – Muito legal teu trabalho. Parabéns!

E7 – Os outros livros tu já tens também, o dos Animais.

P – O das Lendas?

E7 – Não, o das Histórias de terror. É, foi os três que eu fiz. E agora os que têm na Revista Digital.

P – Ah, isto! Estão muito famosos!

E7 – O das Lendas, eu gosto muito desta aqui, que está lá na Revista Digital. Quando eu leio esta aqui, como eu gosto dela!

P – Esta aqui também é excelente!

E7 – Foi a que eu mais gostei.

P – E são várias Lendas, né xxxxx, não foi trabalhada uma Lenda só?

E7 – Lá na Revista eu coloque cinco, eu escolhi sete. E tem mais duas.

Estes aqui são os textos da EJA, que eu gosto muito deste aqui, que é da Infância no Cassino. Gosto muito deste Poema que ela fez. E o da Casa do Parque Marinha.

P – Este é excelente! “A casa da vó”, excelente!

E7 – Este aqui, do jeito que ela escreve, ela é uma pessoa muito sofrida, sabe? Uma senhora que tinha uma baixa autoestima.

P – Baixa autoestima...

E7 – Muito baixa. E ela começou a me contar como ela fazia, como é que brincava no Cassino e tal e eu disse para ela: mas escreve um Poema sobre isso. E ela disse: “Ah, eu não sei, isso é uma coisa tão comum”. Mas aí eu disse: “Hoje ninguém mais brinca do jeito que vocês brincavam. Ninguém mais faz assim, vamos botar isso num Poema. Vamos escrever isto”. Aí ela começou a escrever, e eu fui ajudando ela, fui arrumando e ajudando... Aí saiu. Quando eu vi o produto final, eu achei muito, muito bonito.

P – Esse aqui é maravilhoso! Um dos melhores.

E7 – Aí tem esse aqui (mostrando a pasta de material). Esse aqui foi um aluno que ele não está mais na Escola. Foi um projeto do “Autorretrato”, que aí trabalhei com Mário Quintana, Cecília Meireles, todos os Poemas que aí no final eles tinham que escrever o seu Autorretrato. Este menino me levou mais de um semestre, que era pro primeiro semestre, ele foi me entregar só no segundo, mas fez o trabalho. Porque ele tinha, assim, dificuldade enorme de se expressar, tanto escrita quanto oralmente. E eu sempre cobrava ele: “E o teu Poema, tu não fez?” Só que um dia, informalmente, quando os outros todos saíram pra merenda, ele veio pra perto da minha mesa e o guri começou a conversar comigo e ele era assim, tinha um papo cabeça, sabe? Ah e falava e fazia umas relações que eu fiquei olhando pra ele de boca aberta. E ele disse: “Professora, por que a senhora tá me olhando assim?” “Porque eu não sabia que tinha tudo isso dentro de ti. Eu sei que tu és fechado, tu não escreves, tu não faz nada pra ti?” “Não, não, não gosto”. E eu digo: “Tu deverias começar a escrever, dessas coisas assim, como tu pensas, como tu fazes, sabes? Começas a escrever sobre isso”. Aí ele disse: “Ah, não sei, quem sabe, tá, pode ser.” Tá, mas nunca me mostrou nada, um dia ele chegou com um Poema, com coisas escritas e me disse: “Olha aqui o que estou escrevendo sobre mim, o que que tu achas?” E eu comecei a ler e eu segurei o Poema e disse: “Não vou te devolver, esse é meu”!

P – Muito lindo!

E7 – É ele. Sabe, assim... Aí li, levei, olha aqui xxxxx (supervisora), olha que o xxxxx (aluno) fez. Todo mundo lia o Poema e se emocionava lendo.

P – Lindo o trabalho!

E7 – Leitura do Poema do aluno: “Eu como a escuridão, obscuro e sombrio (...)”, ele tem um problema no olho. Eu nunca vi, mas a Orientadora viu, até encaminhou ele para o oculista e ele usava o cabelo caído sempre no olho. Ele achava que todo mundo olhava para ele e via aquilo. Aí, na nossa conversa eu disse para ele: “Eu achava que tu não tinhas nada no olho, achei que era estilo do cabelo, *fashion* e tal. Nunca imaginei que tu tinhas alguma coisa”. Mas ele nunca me mostrou. Então, quando ele conversava, ele botava sempre a mão na boca. Aí eu perguntei: “Por que sempre que tu pões a mão na boca? – Porque meus dentes são feios”. Ele tinha umas cáries na frente. Então, ele sempre falava assim. Ele era todo, todo...

P – Introspectivo?

E7 – É, todo assim. Isso, então pra ele começar a falar levou mais de um semestre, porque ele ficou três ou quatro semestres com a gente.

P – Olha a riqueza! Trechos do Poema do aluno (...) “Aprisionado e ferido já nada mais importa (...)”

E7 – Ele tinha uma relação, que daí ele me falou de música, de Raul. “Tu gostas de Raul Seixas?” Ele perguntou: “Tu conheces?” e eu: “Eu adoro! Porque tem umas letras com conteúdo e tal”. Daí, começamos a falar... Tinha tudo isto dentro dele que estava preso. E este texto foi a única coisa que consegui tirar dele. E ele é índio, tem descendência indígena. E eu dizia para ele: “Cara, tu tens uma história riquíssima. Tu tens que botar isto pra fora. Tu não podes ter vergonha”.

P – Muito excluído, né?

E7 – Ele disse que lá no xxxx (Escola Pública Estadual) todo mundo olhava pra ele atravessado.

P – É, escola muito grande.

E7 – E ninguém dava muita importância. E a gente ali. Ele ficava sentado, quieto no canto dele. Depois eu aprendi a conhecer. Quando ele queria se manifestar, ele se manifestava. Aí eu aproveitava pra conversar. Mas quando eu chegava perto dele e ele não falava...

P – Ficava quieto?

E7 – Não precisava perguntar mais nada. Hoje não era dia dele. E quando ele queria... No final do semestre ele fez isto aqui. No final do semestre ele se levantou, levantava, caminhava na sala, vinha até à mesa, ia à mesa dos colegas, que nem isso ele fazia, ele ficava assim, lá naquele canto, na última classe encolhido. Então, esta é uma vitória em termos de escrita, de se posicionar, e aquele texto da Infância do Cassino também. Tudo que aquela mulher fez.

P – Aquela senhora maravilhosa!

E7 – Tudo que aquela mulher sofrida e agora arrumou os dentes. Precisa ver, ela tá...

P – Que legal! Baita trabalho, né xxxx?

P – Vou te fazer a primeira pergunta:

Como professora de Língua Portuguesa Rede, como tens concebido o ensino e aprendizagem da língua na escola, na tua escola? O ensino de Língua Portuguesa?

E7 – Que pergunta complicada, heim? Estes termos muito técnicos!

P – Fala do teu trabalho com a língua.

E7 – Bom, trabalho, gosto muito de trabalhar com a parte de leitura, depois produção. Eu acho que é nesse momento da escrita, que às vezes eu brinco, que é onde eles mostram quem eles são. É o empoderamento através da palavra. Ali que ele tem o poder dele, é ali que ele mostra quem ele é.

P – Empoderamento da palavra, destaque da Professora xxxxx!

E7 – Sim, porque é assim, o que esses dois alunos, um exemplo assim, acanhados, que não falam, tinham informações dentro de si, mas não colocavam pra fora. E falando eles não tinham essa... Talvez, por segurança. E a escrita possibilitou com que eles se revelassem com muita segurança, e o que ele é. Então, eu acho que o trabalho com a linguagem em si é saber usar a palavra certa no momento certo. Foco bastante isto.

O que mais tenho pra dizer: a gramática a gente conversa, a gramática, as regras de Português eles sabem, é internalizado, mas eles não sabem fazer esta adequação.

P – É o maior problema, né?

E7 – Linguística, e essa adequação escrita também, porque quando eu vou pra escrita eu não posso usar tudo de recursos que eu tenho oralmente. Então, eu tenho que saber a estrutura do

texto, do tipo de texto que eu vou trabalhar e como eu vou usar a Língua Portuguesa pra passar as informações.

P – Usar a Língua Portuguesa a serviço de quem fala e daquilo que tu queres expressar.

E7 – É na praticidade mesmo. Vamos supor, eu quero fazer uma Carta ao Leitor, então naquela estrutura que tipo de palavras, que tipo de recursos eu tenho ali. Não posso usar gírias naquele momento? Então, não posso usar. No outro tipo de texto eu posso usar, a linguagem me permite isso. Então, ali sim. É esta adequação que eu procuro bastante.

P – E é isto mesmo. O que tenho visto, o pessoal que sai da graduação vem com outra perspectiva. Lá na Academia a gente é formada pra trabalhar sistematicamente a gramática. Esta moça que acabou de sair daqui não tem esta experiência que tu tens, que a Professora xxxx tem, que a Prof. xxxx tem de formação continuada. Na conversa com ela fica claro que se é formado para trabalhar com a gramática. Onde tu vais ver outras formas de trabalhar? Com teus pares, é na troca, é no diálogo, é na formação.

E7 – Estas reuniões que a gente tem feito entre nós, eu mudei minha prática, muito. No início eu trabalhava muito mais. Sempre fiz bastante texto. Aqueles primeiros da Mostra.

P – Sim, tua escola tem essa prática.

E7 – Eu trabalhava Gêneros, Histórias em quadrinhos. No final do trabalho, eles tinham de fazer uma História em quadrinhos pra ver se o que eles aprenderam eles conseguiram colocar ali e tem dado certo. Sempre faço. Trabalhamos Poemas, eles fizeram Poemas.

P – Claro!

E7 – Trabalhamos as Lendas, eles escreveram as Lendas. Então, a culminância do trabalho sempre é a produção textual. No meio se vê toda aquela gramática que tem, vamos supor se é um texto que tem bastante recurso visual, trabalho a linguagem visual, a linguagem escrita e tal.

O que tem naquele texto? A partir daí eu pego o texto e coloco o conteúdo com que tem ali dentro.

P – A serviço da linguagem.

E7 – O que tem ali dentro e dou sequência. Mas eu não pego, daí vou trabalhar verbos e jogo por cima deles.

P – Vou lá e vou dar TODAS as conjugações.

E7 – Falando nisso, eu trabalhei verbos, aí eu trouxe um Poema, eles adoram este Poema.

P – Boa.

E7 – Então, ele é todo no passado contando a infância, o que ele fez, o que ele aprontou.

Daí eu trouxe com as questões mesmo, como eu faço.

P – Ah, ótimo.

E7 – Como vou explorando pra ver o que ele sabe sobre verbos, a relação do tempo e depois eu vou puxando pra atualidade deles.

P – Se a infância de antigamente era melhor que a atual?

E7 – Aí já tem uma questão de opinião.

P – Claro.

E7 – Embora eles sejam do 6º ano, eles têm de já começar a formar a opinião deles. Às vezes sai: eu acho isso, eu acho isso! Não, mas tu já tens uma opinião, tens de ter uma opinião sobre alguma coisa. Então, este Poema eles têm paixão, como gostam! E assim eu vou indo.

Professora mostrando o material de trabalho.

P – É um material muito rico.

P – Desde que eu assumi a Coordenação da Língua Portuguesa, na SMEd, nós temos nos embasado no Parâmetros Curriculares Nacionais, que era o último documento que a gente tinha. Depois vieram, em 2013,2014 as Diretrizes. Em 2011, começamos a fazer as reuniões para análise da sugestão de conteúdos.

E7 – Ali eu não estava ainda. Eu peguei já pronto.

P – Isso.

E7 – Na verdade, eu fui lá na página da SMEd e baixei o Plano pra mim.

P – Na tua compreensão, o que os Parâmetros Curriculares Nacionais podem contribuir na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, os PCN?

E7 – Eu acho tudo, porque ali pelo menos está escrito que a gente tem, que a Língua Portuguesa em geral possibilita que a gente trabalhe com qualquer assunto. E ali está escrito que pode.

Risos

P – Maravilha!

E7 – Então eu entendo assim, que eles saíram justamente para isso, que ele diz ali, qualquer assunto passa pela disciplina de Português.

P – Porque a disciplina é transversal.

E7 – Sim, é isso. Tudo, eu pego um conteúdo de História, eu trabalho em Português.

P – Eu também.

E7 – Pego um conteúdo de Ciências eu trabalho em Português. Geografia eu trabalho em Português. E aí os PCN dizendo isso nos dá suporte.

P – Efetiva o que a gente faz. O que a gente faz de uma maneira geral há bastante tempo.

E7 – Porque quando eu trabalho algumas coisas interdisciplinares, até com Matemática.

Mas como é que o Português trabalha com Matemática?

P – Trabalhando.

E7 – Trabalha com tudo. Valores...

P – A questão da Sexualidade tão debatida agora. A questão do Trabalho e do Consumo.

E7 – Tudo isso. Tudo dá pra e trabalhar em Português. Aí eu trouxe esse texto aqui (mostra o texto) que eles gostam muito. Fala de valores. Esse aqui também: “A escolha”, a alternância: Ou isto ou aquilo, ou uma coisa ou outra. Tu estás sempre neste jogo. E esse aqui da “Folha em branco”, eles gostam, da relação que faz da folha em branco com a própria vida. Daí eles dizem: “Nossa, mas eu nunca tinha pensado assim!”.

P – Leitura de um trecho do texto: “Nascemos pra escrever nossa própria história” (...) Muito bom. Parabéns, Profª xxxxx!

E7 – Esse é um texto que quando eu trabalho, leva tempo e rende.

P – Outra coisa, xxxxxxxx, dentro do nosso grupo efetivo de formação não tem esta discussão: um texto tem de ser para uma aula. Tu trabalhas muitas aulas.

E7 – Às vezes, eu tenho que até cortar. “Tá gente, vamos agora pra outro”! Aí quando eu vejo que eles gostam de um, aí eu procuro afim. Alguma coisa mais próxima.

P – Intertextos.

E7 – Daí a gente começa a escrever a própria história, a partir daí a gente já pesquisa a história de vida deles, e eu já vou fazendo sempre o *link*. Um texto eu tento *linkar* com outro. Foi uma coisa que aconteceu nesse ano.

Conversa sobre as Lendas trabalhadas neste ano. “Pagé – O guairu pagé que roubou o fogo”... Conta o mito.

P – A história do fogo.

E7 – Esse ano, apesar do meu acidente, eu consegui trabalhar Mito, pela primeira vez. Como nós tínhamos trabalhado essa Lenda aqui, conto... Eles ficaram encantados com a Lenda. Trouxe todos também com exercícios. A maneira como eu explorei. Esse aqui foi de livro didático, trabalhei com xerox, porque vou organizando também o material. Neste que a gente está falando do Prometeu, no final tem uma pergunta que fala do enfoque da situação da quebra do equilíbrio e a visão da mulher (em dois textos) e puxa e faz referência a este, é um elo.

P – Leitura de um trecho do texto: “Visão sobre a mulher é transmitida pela Lenda e pelo Mito (...)”. Excelente!

E7 – Mas isto deu uma discussão, uma discussão em sala de aula. Gente, eu não imaginava tudo isto! E assim eu tento trabalhar.

P – É bem isso.

E7 – Quando eu trabalho com a questão Animais, de um eu vou puxando o outro e aquilo vai dar um global enorme.

P – Tu tens muito material e rico, muita coisa.

E7 – Esses aqui são os que eu levo quando vamos trabalhar sobre a cidade, falar pra introduzir Rio Grande, falar sobre esta parte. Ah, vamos escrever nossos Poemas. Fulano já escreveu um Poema sobre a sua cidade. Então, achei com as ilustrações, eles adoram.

P – Não tem muito material com ilustração.

E7 – Eles gostam de olhar: “como fala o desenho, é idêntico mostra bem nítido!” Então, a partir deste eu sempre parto pra daí falar sobre Rio Grande, sobre a nossa cidade. Aí eles escreveram os Poemas de Rio Grande, quando a gente faz este trabalho.

P – Parabéns!

Em tuas atividades como professora de Língua Portuguesa na escola tu podes descrever como tens desenvolvido o conteúdo das tuas aulas tu já respondeste, não é? E a tua relação com teus estudantes também já disseste. Excelente!

E7 – É sempre isso, eu até dou uns exercícios mais de fixação quando é, por exemplo, de verbos que eles não conseguiam enxergar a diferença entre Pretérito Perfeito e o Presente, por exemplo, então eu disse: “Vamos fazer uns exercícios mais específicos”. Mas eu gosto de trabalhar assim, pegar o texto, explorar o texto e a culminância fechar com o texto, sempre. Exploro bem os significados. Isto foi uma das coisas que eu elenquei de uns anos pra cá, é trabalhar o significado.

P – Excelente!

E7 – Que tudo tem significado, aquela palavra naquele contexto tem um significado, em outro contexto, outro significado.

P – Sim, dependendo do Gênero, da finalidade do texto as palavras ganham significação.

E7 – A mesma palavra ela pode ter vários significados em contextos diferentes.

P – As escolas de um modo geral elaboram anualmente o Plano de Estudos, aquele Plano de estudos que tu fazes lá no início do ano, que vocês organizam nos sábados de trabalho, toda

aquela organização. O Plano de Estudos de Língua Portuguesa da tua escola, como foi organizado, teve a tua participação?

E7 – Não tem isso na Escola. Risos

P – Não, a maioria não tem, nem te preocupas.

E7 – O que eu tenho é o meu Plano, meu pessoal, o que eu assim penso: a primeira semana, tem alguns conteúdos que já são mais específicos do 6º ano, como eu já venho trabalhando há alguns anos, desde 2010. Eu entrei lá pra trabalhar com 6º ano, então algumas coisas que estavam naquele Cronograma eu tirei.

P – Claro, até porque é uma Sugestão de Conteúdo. Tens autonomia.

E7 – Então fui escolhendo os caminhos, fui fazendo e ainda acho que tem que mudar mais coisas.

P – Também acho.

E7 – Não está perfeito e nunca vai estar.

P – Não, com certeza.

E7 – Eu vou puxando pelo objetivo que eu quero, que eu tenho, que é exatamente isto: de mostrar pra eles isso, que esta mesma palavra ela tem significados diferentes em contextos diferentes. Que a linguagem não é a mesma em situações diferentes. Daí eu vou adaptando, tem textos que eu já não uso mais, porque eu acho que estão meio ultrapassados e não é bem aquilo que eu quero, então já vou descartando, já peguei textos novos. Isso só eu faço pra mim.

P – Claro.

E7 – Porque a gente nunca sentou, as professoras de Português, e discutiu isso, conversou isso: “Como tu preparou tua aula pra tal coisa?” Não tem, não tem essa parceria. Às vezes, a gente senta e conversa muito mais com a professora de Ciências, ou com a professora de História, com o de Matemática, do que com os próprios pares de Português.

P – Não te preocupas que tu não és a única. (Risos)

E7 – No fim eu desisti, eu não posso forçar ninguém a fazer nada. Então, eu vou fazendo e quem dá esta abertura, a de Ciência, por exemplo, é maravilhosa, me deu muito material sobre Rio Grande – as dunas, zona do varrido da praia, muito material mesmo. Material de História eu consegui toda esta parte de pesquisa das nações Vieira, Umbu, das tradições que foram desta parte pré-histórica, eu consegui com eles. Aí, eu levo pra dentro da minha aula e vou falando, se eles quiserem falar na aula deles, de História, de Ciências, eles falam.

P – Claro.

E7 – Mas eu falo na minha, é pra isso. Este ano, como o Projeto era sobre Rio Grande, a gente conseguiu como falava sobre Rio Grande, de uma maneira geral, se conseguiu trabalhar um pouco intertextualizado Ciências, porque ela trabalha o conteúdo, por exemplo: “Nichos Ecológicos”, essa parte ela traz pra Rio Grande, ela traz a fauna e a flora de Rio Grande.

P – Sim.

E7 – E a de História, quando ela puxou a história de vida dos alunos, que eles foram pesquisar, ela também puxou pra cidade do Rio Grande: qual era a relação deles com a cidade. Se não dá com o professor, eu faço o meu intertexto sozinha.

P – É assim mesmo, eu também lá na escola faço assim.

E7 – Esse aqui foi do Parque Marinha que a gente fez foi todo com Artes, que saiu esse aqui e esse aqui. (mostrando os textos). Tu já tinhas visto este? “Você sabia?”

P – Não, este não.

E7 – Esta aqui é a história que a gente conseguiu pesquisando, do “Você sabia”, era das coisas que tinha engraçadas e curiosas, que eram diferentes e hoje não tem mais.

P – Legal. Leitura de um trecho: “A chave de uma casa abria a de várias outras...”

E7 – É esse é bem interessante. (conversa informal sobre o Bairro)

P – Muitos textos.

E7 – Tem muito mais.

Se a gente considera o planeta Terra um espaço de todos, em teu entendimento, como o ensino de Língua Portuguesa poderia, a partir das práticas vivenciadas na sala de aula, trabalhar a Educação Ambiental?

Vocês fazem um trabalho lá com bastante afinco.

E7 – O tempo todo. A Educação Ambiental é ampla, é muito ampla, então tu tens vários caminhos, várias diretrizes de como trabalhar, não é só a questão propriamente do lixo, da reciclagem, têm muitas outras coisas: conscientização, valorização...

P – Os valores.

E7 – Isso eu trabalho muito, na questão da conscientização que esta cidade é nossa, este espaço é nosso, esta praia é nossa, se é nosso a gente tem de preservar, valorizar. Esses valores

o tempo todo. Apesar de não ser riograndina de nascimento, mas aqui eu fiz a minha história, grande parte da minha história está aqui.

P – Vais ter de registrar isto “aqui fiz a minha história”.

E7 – Sim, eu sempre digo o que eu sou enquanto pessoa foi aqui. Aqui eu fiz a faculdade. Eu vim pra cá pra fazer a universidade, esse era o meu sonho. Eu tive que vir, aí eu vim antes pra fazer o Ensino Médio lá na escola xxxxx. Então, eu digo pra eles, eu já estudei na escola xxxx. Então, dentro da sala de aula, eu fazendo este trabalho eu acho que é uma maneira de eu retornar o que eu recebi da cidade.

P – Me emocionei.

Risos

E7 – Isso eu digo muito pra eles. Imagina, se eu que sou uma pessoa que não nasceu aqui, mas que tem um grande apreço pela cidade, eles que nasceram aqui tem de ter muito mais. Não que eu não goste de São Lourenço.

P – Sim, eu adoro o lugar que nasci também.

E7 – Mas é diferente, as possibilidades que eu tive aqui, lá eu não teria.

Então, por isso eu gosto de trabalhar a história de Rio Grande, trabalhando estes valores de conscientização e valorização da própria cidade, deste lugar, como ele é, a história do nosso nascimento, foi aqui que tudo começou, então aqui é muito importante.

Eu trouxe este aqui (textos) de valores, só que este aqui foi um que eu montei em cima de um fato que aconteceu lá na escola com o pessoal da EJA. Eles não respeitavam, quando saíam da aula de Educação Física, não queriam mais voltar pra aula, queriam ir direto pra merenda. Se tinha outra aula depois da Física, não queriam assistir. Aquilo me incomodou e aquilo rendeu, então fui pra casa e pensei que aquela situação tinha de virar alguma coisa. Não pode passar em branco a situação toda. Daí surgiu este aqui, de pesquisar o “respeito”, o que é respeito. Só que não fiquei naquela situação, eu abri o leque, daí fala em “corrupção”, da “conta da água”, aqui, da “questão religiosa, do colando na prova”, daí eu trouxe muitos aspectos, assuntos para debate sobre a falta de respeito.

Conversa informal sobre respeito – o “colar” na prova, assim como uma situação de constrangimento.

E7 – Deu pano pra manga.

P – Muito bom trabalho, xxxxx.

P – A última pergunta: Como professora da área, fale um pouco das tuas preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na escola que tu trabalhas, nas escolas da Rede?

E7 – Na Rede fica muito complicado, eu posso falar da minha. Não que eu ache que meu trabalho seja excelente. Mas eu acho que têm colegas que deixam muito a desejar, poderiam fazer mais do que fazem, poderiam se dedicar um pouquinho mais, aí uma das coisas que eu venho notando é esta falta de critérios, clareza no que tu queres trabalhar, objetivos.

P – Isso, diretividade seria. Quando tu fizeste os trabalhos com valores, tu viste o problema, tu foste pra pesquisa, foste buscar os textos, procuraste os intertextos, montaste um texto pra ti, trouxeste outros Gêneros Textuais, como charges, trouxeste os valores, a ética, a questão do consumo, da água.

E7 – Às vezes, pequenas coisas que passam despercebidas, coisas que parecem tão insignificantes, tão banalizadas que muitas vezes a gente não se dá de conta.

P – O que eu vejo, muitos professores parecem que estão ali porque estão. Querem dar uma aulinha, subir aula e ir embora. Falta, como falei, diretividade, comprometimento com a profissão.

E7 – Isso a gente já não faz, isto é da pessoa. Isto é uma das coisas que eu já entendi, e tem muita gente que me critica, mas eu sou assim. Ano que vem eu não vou começar o conteúdo na ordem deste ano, porque eu também me enjoa. Imagina os alunos que vão repetir. Então, eu pego do 3º trimestre e jogo pro 2º e vice-versa e têm mais textos, procuro oferecer muitos Gêneros, isto é o meu “banco de dados”. Por exemplo: Comunicação, tudo o que se usa pra comunicação, tenho muito material, linguagem verbal e não-verbal, símbolos, tudo é significado, daí vai aprofundando o nível, depois vai interpretando, um exemplo de intertexto com o Inglês, Charge eles adoram!

P – Que ótimo!

Professora mostrando e conversando sobre os textos

E7 – Questão ambiental daí já se trabalha, valores, consciência, troca, inversão de valores...

P – É bem isto.

E7 – Aqui as cartas enigmáticas. Do mais visual para a escrita. Aqui tem intertexto. Aí entro em História de quadrinhos e vem vindo.

P – Com todo este material, tu tens um aporte para um trabalho muito rico. O Sarau, por exemplo, este ano tu fizeste sozinha?

E7 – Foi por isto que foi bem mais simples.

P – Não achei nada simples.

E7 – Não teve nada de muita decoração.

P – Mas não precisa, o que importa é a produção escrita, o trabalho com a oralidade.

E7 – Sempre sozinha.

P – Por exemplo, aquela Paródia achei maravilhosa!

E7 – Foi em sala de aula. Já que gostam tanto de música, vamos falar de Rio Grande, e saiu. E daquela Paródia saiu o Show de Talentos que foi uns dias antes.

P – Muito bom

E7 – Aqui já entro com exercício de significação. Aqui trabalho o “in” inodoro, sem – o que significa...isso aqui é Ciências. Outro Gênero aqui, Cruzadinhas, até o pessoal da EJA adora. Às vezes tu não imaginas o quanto eles gostam.

P – É o lúdico, eles gostam sim, nós gostamos.

E7 – Pintura, expressões com imagens.

P – Os provérbios...

E7 – Eles gostam também. E têm muito mais, mais pastas.

P – Na visita que fiz à escola outra professora de Português enfatizou: “Mas não foi só o Sarau que aconteceu, aconteceu isto, isto e isto”. Disse que eu era ciente do projeto de leitura e escrita da escola.

E7 – O convite para fazer o Sarau é para todas as professoras, mas dá muito trabalho. Eu sempre abro, não quero fazer o trabalho sozinha. “Tu és bem-vinda”. Só que a primeira coisa que dizem é que isso dá muito trabalho.

P – Sim, envolve uma equipe.

E7 – Aquele dia do Sarau, o professor de Matemática que me ajudou.

P – Que maravilha!

E7 – Como eu tenho essa coisa de fazer sempre trabalho interdisciplinar com ele, a gente tem esta afinidade. A coordenação aceitou e chamou ele para ajudar.

Mais conversa sobre os textos...

E7 – Esse aqui é sobre variação linguística, esse aqui tri bom para ver as palavras antigas.

P – Para trabalhar com as Memórias Literárias.

E7 – Este quando eu vou falar sobre Variação Linguística, começando por este aqui do Peixada, ele já vai falando o conceito dentro do texto. Vai explicando “Variava a pronúncia...” vai explicando o que é a variação linguística.

P – Este aqui do Carlos Drummond de Andrade.

E7 – É só um fragmento, não é todo.

Esse aqui é antigo, mas na época que eu trabalhei eles adoraram, que era do Caso Isabella, lembra? “Descarte pela janela.” Na época foi um tema bem atual, que é quando as coisas acontecem. Também o da Elisa Samúdio, que dizia na manchete; “Advogados desqualificam Elisa”, onde invertem o fato. Tirei de um jornal.

Exposição sobre o debate feito na sala de aula da EJA sobre prostituição.

E7 – E esse aqui é o que deu origem a Lenda da Noiva do Mar.

Conversa sobre o desejo da professora em fazer doutorado, sendo que não deseja deixar o trabalho no turno da tarde com os 6^{os} anos.

A professora foi convidada pela Escola para, em 2018, assumir a Coordenação da EJA.

ENTREVISTA 8

Exposição da Pesquisadora sobre o trabalho de pesquisa que está sendo realizado. Sobre a Ficha para preenchimento

P – Como tu concebes o ensino de Língua Portuguesa?

E8 – Como deveria ser? Podemos conversar sobre isso?

P – Sim, vamos conversando sobre...

E8 – Acredito que deva partir da convivência, da realidade do educando, dentro do contexto em que ele está inserido, em que a gente tente buscar cada vez mais a realidade dele dentro da Língua Portuguesa. Imagina trazer para o aluno questões e textos que estejam totalmente descontextualizados.

P – O que a gente vê ainda. Como acompanho estas 32 escolas, tem este trabalho diferenciado, que tu fazes, a Profª XXXX faz e outras, porém ainda tem o ensino muito estanque centrado na gramática, da simples decoreba de regras. E nós viemos fazendo um outro tipo de trabalho. Por exemplo, aquele que tu fazes com Anúncio Publicitário, Propaganda é um outro tipo de trabalho. O que tu fazes com o Sarau.

E8 – É contextualizar o aluno, dentro de um contexto dele. Vê a gramática se perceber.

P – Contextualizada.

Conversa sobre o Sarau do Tim Maia.

P – Aquele menino que fez o Tim Maia, o desenvolvimento da oralidade, tu trabalhaste toda a questão da linguagem, a linguagem visual, a gesticulação... É um trabalho que está além da gramática. De repente, numa mesma escola tem outro tipo de proposta.

E8 – Vai muito do tipo de pessoa. Tu és uma pessoa muito engajada. A gente vê em ti um norte, uma apoiadora, mas dentro das escolas, tu citaste várias pessoas, mas quais destas pessoas que têm algum cargo que possam influenciar o grupo.

P – Não tem.

E8 – Profª XX, Profª XX, Profª XX não tem, tu tiveste a sorte de conseguir ter uma visibilidade, de nos puxar.

P – Sim.

E8 – Tu buscaste uma visibilidade pra ti querendo sempre que todo mundo apareça.

P – Claro!

E8 – Mas não é fácil.

P – Realmente não é fácil.

E8 – Dentro daquele microcosmo da escola a gente não tem isto. Aí é ao contrário.

P – Não podemos aparecer demais, porque futuramente tu podes ser candidato à direção.

E8 – Tu não tens medo que as pessoas apareçam do teu lado.

P – Claro que não! Ao contrário, quero que as pessoas que fazem um trabalho diferenciado, que se destaquem, sim!

Conversa sobre uma Professora de Língua Portuguesa que agora é vice-diretora, depois de 30 anos em sala de aula.

A partir dos PCN teve um eixo na Língua Portuguesa, e junto com os PCN vieram os destaques para os temas Transversais, tu achas que influenciaram no ensino da Língua, isto nos ajudou dentro da Língua Portuguesa? Como tu vê a questão dos PCN e o ensino da língua?

E8 – Olha, eu acredito que influenciou bastante, porque a partir daí nós podemos trabalhar mais voltado para a realidade do aluno. No sentido de buscar não só a realidade que ele queria trabalhar, mas a realidade social, socioeconômica dele.

P – Sim.

E8 – No sentido de a gente poder ter uma liberdade maior pra debater temas amplos. Também de unir várias disciplinas assuntos, uma interdisciplinaridade, todo mundo buscando um bem comum.

P – Sim.

E8 – Cada um na sua área, sempre ligado por um eixo.

P – Ótimo.

E8 – Eu vou trabalhar Ciências, eu vou trabalhar Matemática, eu vou trabalhar tudo, sempre sob a luz daquele tema.

P – Relatando os Projetos. Tudo, a aprendizagem do conteúdo.

E8 – Sempre vendo conteúdo não com nomenclatura, nem especificado literalmente num quadro, mas fazendo eles perceberem que eles já dominam este conteúdo de alguma forma, no momento em que eles se comunicam, que eles vão na padaria, que eles vão ao médico, em tudo que é lugar em que eles conseguem satisfazer as necessidades deles. Como é que podemos dizer que eles não dominam a língua?

P – Ótimo.

E8 – Sempre explorando assim, não como se tu foste dono do conteúdo, mas sempre com aquela visão que tu vais fazendo com que ele se torne um pouco mais especialista naquilo ali, mas que ele já traz dentro dele este conteúdo, já domina a linguagem.

P – Já é internalizado.

E8 – Ele já domina, então qual é o papel do professor? Fazer com que este aluno desenvolva, aprimore o que ele já traz dentro dele. Não sou eu que vou dar pra ele o conteúdo. Eu só vou dar a ferramenta pra ele aprimorar de alguma maneira o que ele já traz dentro de si. É bem o que a gente conversou, se eu tratar de alguma coisa que faça parte do cotidiano dele ele vai se sentir mais seguro.

P – Claro!

E8 – O que acontece, às vezes tu mostras uma realidade para o aluno que não é a dele e, muitas vezes, ele tem medo de deixar pra traz a dele.

P – Com certeza!

E8 – Será que se eu for por este caminho ele não se enxerga? Não, pois não faz parte da realidade dele.

Quando ele chega em casa, vê os pares dele, vê as pessoas que convivem com ele de uma maneira. Aí tu começa a mostrar um mundo que não faz parte do mundo dele, a gente vê muito isto na Educação de Jovens e Adultos, eles às vezes têm dificuldades.

P – É bem isto! Eu também trabalho com jovens e adultos. E sobre isto que queria te falar, sobre o rapaz que apresentou o Tim Maia Sarau da Escola. No Sarau anterior, tu foste lá e trouxestes o Raul Seixas, O Tim Maia.

E8 – O Gilberto Gil.

P – Então, tu apresentas um outro repertório a eles, que não é só o Funk, tu não estás deixando de trabalhar a realidade, tu trabalhas com música. Ele ouve outro tipo de música, tu estás proporcionando uma cultura, um tipo de linguagem que é do nosso meio, é que é universal – isto é a nossa pegada. Realmente não é fácil, muitas vezes dá vontade de desistir. Porque trabalhar com temas como a negligência familiar, a liberação das drogas, a violência contra a criança, contra a mulher...realmente traz um de desconforto até mesmo para a direção. Mas no final percebemos que vale a pena, pelos alunos. Vale no momento que aquele teu aluno te reconhece.

E8 – Às vezes chega um momento que cansa.

P – Quantos anos tu tens de magistério?

E8 – 22.

P – O mesmo tempo que eu no Estado

E8 – Porém, antes tive Apoio.

P – Eu também tive escola particular.

E8 – Então, se sai muito da realidade causa um grande desinteresse. Na época do Raul Seixas quem passava pela sala via todo mundo cantando, explorando aquelas músicas, por exemplo, “Sociedade Alternativa”, eles fizeram uma leitura sobre a diversidade, aceitar a todos, eles se caracterizaram de todos os tipos de seres e pessoas, de profissões, então ficou muito lindo. Isto aí tudo é conhecimento. Pegar uma música de 74 e trazer para 2016 e conseguir atualizar nos temas e discussões, comprovar que é atual, é trabalho com a linguagem.

P – Com certeza, eu acho que é bem isto. O teu trabalho é muito relevante.

Conversa sobre o interesse de aprofundar os estudos a respeito do trabalho realizado sobre Gêneros Textuais (Anúncio publicitário e propaganda) e as tecnologias, hora-atividade.

P – Como é organizado o Plano de Estudos, Plano de Ação na tua escola? O de Língua Portuguesa é construído junto com os professores, ou é construído só pela

Coordenação?

E8 – É construído em conjunto, naquelas datas estabelecidas pela SMEd.

P – Tu te juntas com a área para organizar?

E8 – Eles tentam organizar o pessoal no mesmo dia, neste 4º dia. Mas eu me reúno muito com a XXXX (Supervisora da tarde) para organizar, eu não posso dizer que não acontece nada.

P – Claro, com certeza.

E8 – Não é como tu estás me perguntando: Todos os colegas se sentam de Língua Portuguesa?

P – E planejam? Na minha não planejam.

E8 – Como eu tenho esta ótima relação de trabalho com a XXXX e com o Sarau, que aí é onde se junta todos os que participam, como a XXXX, a XXXX (outras professoras de Português), podemos considerar que existe sim um planejamento.

P – Sim.

E8 – Que parte do meu desejo de fazer com o total apoio da Supervisora da tarde. Em função dos Projetos acontece. Não é exatamente como tu estás perguntando. Também, não posso dizer que não. A XXXX, Supervisora, faz um roteiro de encontros durante o ano, nos três turnos, para contemplar a todos. Isto tudo é um planejamento.

P – Sim, com certeza. Vemos a Terra como um todo, que nós fizemos parte dela. Não é só as plantas e os animais que é Meio Ambiente, o ambiente é tudo.

E8 – Claro!

P – Como tu vês, então, o ensino de Língua Portuguesa. Como a Língua Portuguesa poderia trabalhar a Educação Ambiental?

E8 – Eu acho que parte da questão como tu disseste, mostrando para eles, que a partir de textos e, antes de te responder, eu só vou te contar. Esses dias eu trabalhei com eles uma questão. Trabalhei Charges. Tinha uma Charge do Cassino sobre o lixo, trabalhei um Folheto Explicativo da duração

dos materiais jogados na praia. Trabalhei umas Charges assim. E a partir daí, eu comecei a falar exatamente isso que tu falaste. Meio Ambiente não é só a questão natural

P – Não é.

E 8 – Claro ali no Cassino.

P – Sim.

E8 – Ou na montanha, ou a água. O Meio Ambiente é uma questão que envolve cultura, envolve o espaço, onde cada um está no momento. Então, assim, eu estava num 5º ano substituindo e a sala estava toda... Tinha papel de bala no chão, tinha... o cuidado do Meio Ambiente em que se vive não é só cuidar só do lixo, é também cuidar do campo, mas é cuidar de onde a gente está inserido, eu acho.

P – Sim

E8 – Sempre trazendo textos que alertem para essa situação e mostrando exemplos práticos. Aí, eu contando um exemplo para eles, que acharam até engraçado. Quando eu era pequeno a mãe me dizia: “Se tu abrires uma bala e não tiver um lixinho tu botas no bolso”.

P – Exatamente! Aí, a gente anda com aquilo no bolso até hoje. E 8 – Bota no bolso, mas não joga no chão. Então são coisas...

P – Claro, coisas que a gente vai internalizando

E8 – Vai internalizando.

P – Isso é trabalhar, é bem isso.

E8 – Que as pessoas têm essa ideia, não é?

P – É

E8 – De fazer o Mestrado em Educação Ambiental, ahhh é...

P – Que tu vais ser ativista.

E8 – Sobre a água, sobre o solo.

P – Não, não é, é muito mais.

E8 – Eu não sei se eu estou errado.

P – Estás certíssimo! É muito mais do que isto.

E8 – É o ambiente em que tu te encontras.

P – São as relações. Eu sempre tive esta questão que tu mesmo dizes, sempre fui muito humana. E agora muito mais. A gente começa a ver que a gente tem de ter outros valores, né XXXX? E eu acho o que vale é isso, são as relações, são as amizades.

(Conversa sobre uma professora que é amiga em comum, que está com a mãe muito doente)

A gente não tem tempo para o outro, para ouvir o outro. E são essas relações que aí tu constróis a partir do grupo de trabalho, seja na Escola, seja na Secretaria. Tudo isso faz parte do nosso ambiente. As pessoas acham, a maioria, que tu vais para o Curso mudar e virar ecologista. E, na verdade, não é isso. Para mim o Curso só veio para solidificar aquilo que eu já acreditava. E eu vejo o quanto é importante o professor estudar, tem de estudar, porque tem muita gente com potencial.

E8 – A questão ambiental para o lado subjetivo também se estuda?

P – Sim.

E8 – O cuidar das pessoas, o cuidado de alguma maneira, entra? Porque as coisas vão mudando.

P – Entra, na verdade essa é a nossa parte.

E8 – Fazer com que as coisas andem de forma harmoniosa em qualquer âmbito.

P – Exatamente. É bem isto!

E8 – Em qualquer âmbito, fazer as coisas funcionarem. Porque não deixa de ser um lixo quando as relações estão muito atritadas.

P – Muito atritadas, é verdade!

E8 – Muito atritadas seja no colégio, seja em qualquer lugar, não deixa de ficarem coisas pelo caminho!

P – Exatamente! Conversa sobre família (as relações) Não é a marca que tu vestes, mas o conhecimento que tu tens para melhorar as tuas relações.

E8 – Seria essa a tendência minimalista, viver com o mínimo, mínimo para sobreviver?

P – Não, o necessário! Não o mínimo, o necessário. Tendência de ter uma qualidade de vida, que tu consigas viver bem com aquilo, que não cause mal ao outro.

E8 – Eu vi, acho que num programa de TV, a tendência minimalista.

P – Discutimos, entre outras coisas, sobre o que é necessário para satisfazer nossas necessidades.

E8 – É, dentro de um certo limite, porque também tem a vaidade da pessoa, também tem o gosto.

P – É, tem a vaidade, tem o gosto.

E8 – Tem o trabalho da pessoa, a pessoa trabalhou muito para aquilo ali.

P – Mas do que estamos falando são os exageros. Como por exemplo, os políticos, o Cunha, pra que tanto? Todo o tempo que ele viver não vai ter como gastar tudo aquilo.

E8 – Realmente não tem como gastar.

P – São coisas que vão além. É a ganância do ser humano, que é tanta que a gente não vê o porquê. Que a gente não vê a necessidade para quê.

E8 – São os exageros.

P – Quais são as tuas preocupações com o ensino da Língua Portuguesa? Tu já me deixaste preocupada hoje, pois eu queria tanto que continuaste com teu excelente trabalho tão lindo, tão maravilhoso com a linguagem, do teu Sarau.

E8 – Conversa sobre a rotina da escola.

P – Mas há a necessidade de se conversar sobre a proposta de ensino de linguagem da Escola, com a Equipe Diretiva, com a Coordenação da Escola. Isso é necessário, mas a gente tem de estar preparado para esta conversa.

E8 – Conversa sobre a experiência de 16 anos como professor de Língua Portuguesa na EMEF Frederico Ernesto Buchholz.

E8 – Eu acho que quando a gente conversa com quem entende, como estou conversando contigo, tu tens um conhecimento, o grande problema é esse, as pessoas de frente das escolas não estão preparadas para acolher.

P – Não. E pra crítica também não estão preparadas para acolher. Não aceitam críticas, não estão preparadas para acolher. É muito difícil.

E8 – O trabalho que tu organizas que as pessoas fazem. Elas não sabem. É uma ignorância, não no sentido de chamar de mal educadas.

P – Claro que não!

E8 – É desconhecimento. Imagina se tu tivesses numa escola, que Supervisora espetacular, entendendo os Projetos.

P – Claro.

E8 – Entendendo que aquilo ali é uma coisa boa. Que não é só visibilidade, que não é só aplauso, fotos.

P – Sim, um exemplo, uma Escola Municipal XXXX não participava dos Projetos propostos pela Secretaria, nem dos externos como os da Universidade. Desde 2016, assumiu uma nova Supervisora nesta Escola, com formação em Supervisão, experiência em escola particular. Precisas ver a virada pedagógica que deu, numa escola pequena, era uma escola parada, morta. A graduação dela é Português, ao assumir, mostra e defende uma proposta de ensino. Mas o que faz a diferença também, não parou de estudar. Tem especialização em Supervisão. Tem o conhecimento e a prática pedagógica. Então, o que vemos é que isso falta. Então, quando falamos em ignorância, a ignorância também é de conhecimento. Como é que tu vais ser Coordenadora se tu não tens o Curso?

E8 – Sim, é de conhecimento e não de educação.

P – A Coordenadora XXX, do turno da tarde da tua escola tem formação. Ela foi estudar.

E8 – Sim, concordo, e tem gente que não que não tem conhecimento, não estão preparados pela questão que são convidados, porque a pessoa tem uma convocação, ou por amizade, não irá se opor.

P – Apoia a chapa da Direção

E8 – Daí vem ocupar os cargos junto à Equipe Diretiva

P – Quais são as tuas preocupações com o ensino da Língua Portuguesa?

E8 – Olha, essa que nós estávamos conversando a gente pode citar. O preparo das pessoas que assumem cargos. Sem quere ser a palmatória do mundo, porque sei que eu também tenho as limitações. Todo mundo tem as suas limitações. Mais ou menos isso, tu ter condições de desenvolver o teu trabalho, porque eu vejo que os alunos estão receptivos. Antigamente, diziam, o aluno não aceita. Quando a gente começou, eu e tu que somos contemporâneos, era diferente. Eles questionavam se se ficava uma aula inteira discutindo texto, “sem fazer nada”, hoje não! Hoje em dia eles já têm uma consciência que discutir texto é importante, que não é perda de tempo. Mudou a mentalidade do aluno. Mas as pessoas, às vezes, não te dão abertura para que tu possas desenvolver de uma forma plena o que tu necessitas. Não na escola A ou B, entendes?

P – Não, no geral.

E8 – No depoimento de colegas, tu delimitar que o colégio tem de trabalhar isso, não é a mesma coisa que tu deixares aquilo livre.

P – Sim.

E8 – Aí todo mundo faz para agradar a Supervisão.

P – Risos

E8 – Eu até acho que consigo um êxito muito grande, porque a maioria não participa. E a gente consegue fazer um movimento legal. Um exemplo, é o trabalho desenvolvido com a 71 e a 72, duas turminhas de 7º ano, saiu no jornal.

P – Mas tu vês como falta de reconhecimento?

E8 – Não foi muita gente, foste tu, a direção. A própria Secretária da Escola disse: “Esse trabalho do XXXX precisa ser mostrado para os colegas”. É um trabalho que foi mais trabalhoso que o Sarau.

P – O trabalho sobre Publicidade e Propaganda, onde foram criados os objetos, deram utilidades para eles.

E8 – Os alunos tinham de apresentar. Um trabalho que poderia ser apresentado num sábado de letivo para os demais colegas, convidando os próprios alunos para realizar a apresentação do objeto criado.

Basicamente é isso... os problemas, és tu ter condições para trabalhar, para desenvolver teu trabalho e acho que a questão da leitura, que ainda é...

P – A leitura ainda é o calcanhar de Aquiles.

E8 – Porque difícil tu fazeres com que o aluno desenvolva o seu trabalho. Conversa comigo sobre... Não sei se eu tenho uma visão muito idealizada. Eu tenho uma impressão que quando a gente quer a gente consegue.

P – O que eu vejo, os professores colocam que os alunos estão desmotivados, porque não querem, no geral. Tem a hora da queixa. Não conseguem fazer com que os alunos leiam.

E8 – Eu já não posso dizer isso.

P – Por exemplo, o trabalho desenvolvido pela Prof^a XXXX, sobre a Anne Frank, todo mundo leu. Outro trabalho, na Escola XXXX, nem se falava no filme de “O extraordinário”, toda turma leu o livro “O extraordinário”, por isso que eu tenho pra te dizer que vai muito da proposta do professor. Pela minha experiência, o professor tem de estar imbuído da proposta de ensino da linguagem. Se ele não quiser, ele vai encher o quadro de gramática.

E8 – Eu não posso falar isso dos meus alunos. Pelo próprio trabalho que desenvolvo: já são três saraus, mais o trabalho da publicidade, não tem como te dizer que o aluno não se motiva.

P – Realmente tua prática revela aquilo que acreditas.

P – Pra mim o meu problema hoje está sendo o mesmo teu. Não é que o aluno não lê, não escreve, mas, sim, o problema que causamos nas escolas pelo trabalho que desenvolvemos.

E8 – Professor fala sobre o desejo de fazer o Mestrado.

P – Claro. É importante ter os registros dos trabalhos que desenvolves com os alunos, ter os registros. O nosso erro, é que não registramos aquilo que fazemos, daí nosso trabalho vai se perdendo.

E8 – Mas a gente é muito visado por isso.

P – E acontece muito com aqueles professores que fazem um trabalho diferenciado, têm visibilidade.

P – Agradecimentos

Conversa sobre a hora-atividade, como forma de aproveitar o espaço para qualificação.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Enfatizamos que Análise de Conteúdos desenvolvida, nesse processo de pesquisa, foi subsidiada no pensamento de Laurence Bardin (2011) e teve como 1º momento metodológico a Pré-análise, a qual está descrita no contexto dessa dissertação. E como forma de não tornar nosso texto enfadonho, mas primando por apresentarmos o processo de análise até o momento em que encontramos as 3 grandes categorias – de onde provém os resultados acerca da nossa investigação – organizamos esse apêndice.

O processo a seguir refere-se ao 2º momento da metodologia de Análise de Conteúdos, no que concerne às etapas de: Marcação e Codificação; Agrupamento das ideias contidas em cada uma das Unidades de Registro; Agrupamento por Frequência das ideias das Unidades de Registro; Retirada do Item de sentido de cada uma das Unidades de Registro; Agrupamentos dos Itens de Sentido e Categorias.

MARCAÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para evidenciarmos como foram desenvolvidas as etapas de Marcação e Codificação de todo o *Corpus* de análise, trazemos abaixo uma das páginas das entrevistas como exemplo.

Assim, a etapa de Marcação consiste no destaque de ideias do texto diferenciando-as por cores e, a etapa de Codificação consiste na atribuição de um código ao lado de cada ideia em destaque.

	Unidades de registro	U1 Concepção do ensino de Língua Portuguesa	U2 Contribuição dos PCNs para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa	U3 Desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes	U4 Organização dos Planos de Estudos	U5 O ensino de LP e a Educação Ambiental	U6 Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na Rede	U8 Interdisciplinaridade	Formação <i>por oport. pela inst. de ensino</i>
Entravistos									
E1 RC		<p>Ter uma proposta de ensino-aprendizagem que vá ao encontro da realidade do aluno. "Sociedade Alternativa", eles fizeram uma leitura sobre a diversidade, aceitar a todos, eles se caracterizaram de todos os tipos de seres e pessoas, de profissões, então ficou muito lindo. Isto aí tudo é conhecimento. Pegar uma música de 74 e trazer para 2016e conseguir atualizar nos temas e discussões, comprovar que é atual, é trabalho com a linguagem. Projetos.</p>	<p>Deu embasamento para trabalhar mais de acordo com a realidade do aluno, mas a realidade social, socioeconômica dele. No sentido de a gente poder ter uma liberdade maior pra debater temas amplos. O Gilberto Gil. Na época do Raul Seixas</p>	<p>Ver a gramática se perceber dentro do contexto do aluno. Sempre vendo conteúdo não com nomenclatura, nem especificado literalmente num quadro, mas fazendo eles perceberem que eles já dominam este conteúdo de alguma forma, no momento em que eles se comunicam. tu vais fazendo com que ele se torne um pouco</p>	<p>É construído em conjunto, naquelas datas estabelecidas pela SMEd. Eles tentam organizar o pessoal no mesmo dia, neste 4º dia. Mas eu me reúno muito com Supervisora da tarde. Existe, sim, um planejamento.</p>	<p>...a partir de textos. Trabalhei Charges. Tinha uma Charge do Cassino sobre o lixo, trabalhei um Folheto Explicativo da duração dos materiais jogados na praia. Trabalhei umas Charges assim. E a partir daí eu comecei a falar exatamente isso que tu falaste. Meio Ambiente não é só a questão natural. ou na montanha,</p>	<p>Textos descontextualizados. Então se sai muito da realidade causa um grande desinteresse. o grande problema é esse, as pessoas de frente das escolas não estão preparadas para acolher. O trabalho que tu organizas que as pessoas fazem. Elas não sabem. É desconhecimento sobre os Projetos. E tem gente que</p>	<p>Também de unir várias disciplinas assuntos, uma interdisciplinaridade, buscando um bem comum. Cada um na sua área, sempre ligado por um eixo. Eu vou trabalhar Ciências, eu vou trabalhar Matemática,</p>	<p>Vai muito do tipo de pessoa. Tu és uma pessoa muito engajada. A gente vê em ti um norte, uma apoiadora, mas dentro das escolas, tu citaste várias pessoas, mas quais destas pessoas que têm algum cargo que possam influenciar o grupo.</p>

AGRUPAMENTO DAS IDEIAS CONTIDAS EM CADA UMA DAS UNIDADES DE REGISTRO, AGRUPAMENTO POR FREQUENCIAE ITENS DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS

E – como identidade do professor

1 a 8- numerais para denominar os professores

U – como a Unidade de Sentido, ficando assim dispostas: **1-** Concepção do ensino de Língua Portuguesa; **2-** Contribuição dos PCN para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; **3-** Desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes; **4-** Organização dos Planos de Estudos; **5-** O ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental e **6-** Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa na Rede.

Combinações como E1U3 – representando o primeiro entrevistado a respeito da concepção “Desenvolvimento do conteúdo e relação com os estudantes”.

AGRUPAMENTO DOS ITENS DE SENTIDO

As letras A, B e C caracterizam os itens que se aproximam pelo sentido.

U1 – A – Concebem o processo ensino- aprendizagem a partir de metodologia de projetos fundados na realidade do aluno, almejando, por meio das múltiplas linguagens, a efetivação da oralidade e da escrita.

U2 – A – Contribuições dos PCN: Entendem que os PCN vêm dar embasamento necessário para desenvolver temas pertinentes à realidade dentro da disciplina de Língua Portuguesa com foco na produção escrita.

U3 – A – Compreendem que o conteúdo não é a centralidade do processo ensino-aprendizagem, que a centralidade é o trabalho com a escrita, suscitado da realidade vivida pelos alunos. E o fato de trabalhar dessa forma efetiva a relação entre professor e aluno.

U4 – B – Organização dos Planos de Estudo: As instituições de ensino não oportunizam aos professores a elaboração, no coletivo, do Plano de Estudos. No entanto, alguns professores o realizam com alguns pares em momentos informais.

U5 – C – O ensino de Língua Portuguesa e a Educação Ambiental: Compreendem Educação Ambiental como: metodologias de projetos, interdisciplinaridade, como leitura de mundo, enquanto posição política e relações interpessoais.

U6 – B – Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa: os professores têm como preocupação o desenvolvimento, por parte do aluno, da leitura, da interpretação e da escrita, questões que atribuem ao descomprometimento por parte dos professores que assumem cargos (equipe diretiva, coordenação pedagógica), da família, como também do governo.

U7 – C – Interdisciplinaridade: os professores compreendem o trabalho interdisciplinar a partir de Projetos e dos temas que emergem no cotidiano escolar, onde várias disciplinas unem-se para discutir o mesmo tema.

U8 – B – Formação oportunizada pela instituição de ensino: os professores compreendem que a formação oportunizada pela escola inexistente.

AGRUPAMENTO POR PRÓXIMIDADE DOS ITENS DE SENTIDO

Grupo 1: U1 – A, U2 – A, U3 – A **Grupo 2:** U4 – B, U6 – B, U8 – B **Grupo 3:** U5 – C, U7 – C

CATEGORIAS

1. “Os conteúdos são os nossos textos”: a preocupação com a interpretação, a escrita e a oralidade dos alunos suscitada pelos PCN.
2. A inviabilidade de efetivar os Gêneros Textuais e a Educação Ambiental por meio desses, devido ao descomprometimento coletivo.
3. Compreensão sobre Educação Ambiental.