

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR
DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DOCENTE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Angela Medianeira Bertazzo

SANTA MARIA, RS, BRASIL

2008

A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DOCENTE

por

Angela Medianeira Bertazzo

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Área de Concentração em Educação Ambiental, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Ambiental**

Orientadora: Prof^a. Ana Maria Thielen Merck

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR
DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DOCENTE**

elaborada por
Angela Medianeira Bertazzo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Ambiental

COMISSÃO EXAMINADORA

Ana Maria Thielen Merck, Dr^a.
(Presidente/Orientador)

Dionísio Link, Dr. (UFSM)

Toshio Nishijima, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 17 de dezembro de 2008.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida com saúde.

À minha família, pelo apoio.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Thielen Merck, pelo incentivo e orientações.

Aos co-orientadores Prof. Dr. Dionísio Link e Prof. Dr. Toshio Nishijima.

Aos demais professores do Curso de Especialização em Educação Ambiental.

Aos professores da disciplina de Língua Portuguesa que, gentilmente, responderam ao questionário da pesquisa.

Muito Obrigada!

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Centro de Ciências Rurais
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A PERCEÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DOCENTE

AUTORA: ANGELA MEDIANEIRA BERTAZZO

ORIENTADORA: ANA MARIA THIELEN MERCK

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de dezembro de 2008.

O professor da disciplina de Língua Portuguesa prepara as gerações para a escrita, a oralidade, interpretação de textos, produção de outros textos, literatura e domínio da língua materna, em resumo o seu letramento, e tem responsabilidade dobrada quanto aos temas abordados nos textos dos livros didáticos, que devem ser atuais e dentro do contexto do aluno. As questões ambientais que têm se apresentado no nosso tempo devem ser retratadas e tratadas como prioridades nos textos dos compêndios escolhidos e ou indicados às escolas. Este trabalho, a partir de um questionário aplicado no período entre 17/10/2007 a 20/11/2007, a vinte e quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa de Escolas Públicas de Ensino Fundamental, na cidade de Santa Maria-RS, teve por finalidade verificar o perfil desses professores frente às suas disciplinas, o livro didático, o ensino e as práticas desenvolvidas; o que os motivaram na escolha do livro didático; quais suas dificuldades nas práticas; se há dificuldades de aprendizado dos alunos; onde aprimoraram seus conhecimentos; se usam temas atuais na sala de aula; e seu conhecimento sobre o tema Educação Ambiental. A partir dos resultados verificou-se que os professores têm boas experiências na disciplina, mas 84% têm, no máximo, seis anos na escola atual, e trabalham com quatro turmas com vinte e quatro alunos por turma; 70,83% têm pós-graduação; e 33% não participam da escolha do livro didático; as práticas têm sido trabalhadas (93%), mas os alunos têm dificuldades de aprendizado (46%); trabalham com temas atuais (74%); e 68% têm uma boa percepção sobre o tema Educação Ambiental. Ao final do trabalho foram elaboradas considerações e sugestões.

Palavras-chave: Percepção ambiental; ensino de língua portuguesa; livro didático; prática docente; ensino fundamental.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Curso de Especialização em Educação Ambiental
Centro de Ciências Rurais
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A PERCEÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DOCENTE

(THE ENVIRONMENTAL PERCEPTION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER
DISCIPLINE: FROM THE TEXTBOOK TO THE TEACHER PRACTICE)

AUTORA: ANGELA MEDIANEIRA BERTAZZO

ORIENTADORA: ANA MARIA THIELEN MERCK

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de dezembro de 2008.

The teacher of the Portuguese language discipline prepares the generations for the writing, orality, interpretation of texts, production of other texts, literature and mastery of the native language, in short, its literacy. The teacher also, has even more responsibility about the subjects worked on the textbooks, which must be current and within the context of the student. The environmental issues that have been presented should be taken as priorities in chosen and recommended compendiums of texts to schools. From a questionnaire answered during the period from 17/10/2007 to 20/11/2007 by twenty-four teachers of Portuguese Language discipline of Primary Public Schools at the city of Santa Maria-RS, this work was intended to verify the profile of teachers front their subjects, the textbooks, teaching and practice developed; what motivated the choice of textbooks; what are their difficulties in practice, if the students have difficulties in learning, where they improve their knowledge, if they use current issues in the classroom, and their knowledge about Environmental Education. From the results it was verified that teachers have good experience about the discipline, but 84% have a maximum of six years at the current school, and also they take over of four classes of twenty-four students per class, 70.83% have specialization course, and 33% do not participate on the choice of textbooks; and the practices have been worked (93%), but the students have difficulties in learning (46%); The teachers work with current issues (74%); and 68% have a good perception about Environmental Education. At the end of the study were compiled considerations and suggestions.

Key-words: Environmental perception; portuguese language teaching, textbook, teacher practice; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Tempo de magistério dos professores, em anos	48
FIGURA 02 – Tempo de serviço dos professores na escola atual, em anos	49
FIGURA 03 – Idade dos professores, em anos	50
FIGURA 04 – Tempo na função de professor de português, em anos	51
FIGURA 05 – Critérios de escolha do livro didático de Língua Portuguesa ..	53
FIGURA 06 – Práticas feitas com textos do livro didático pelos alunos na sala de aula	54
FIGURA 07 – Dificuldades dos professores em trabalhar com práticas na sala de aula	55
FIGURA 08 – Fontes de aprimoramento dos conhecimentos dos professores	56
FIGURA 09 – Maneira como os professores usam os textos da atualidade na sala de aula	57
FIGURA 10 – Suportes técnico-pedagógicos que os professores gostariam de contar em seu trabalho	58
FIGURA 11 – Dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, segundo os professores	60
FIGURA 12 – Causas das dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa	61
FIGURA 13 – Opinião dos professores de Língua Portuguesa sobre o tema Educação Ambiental	62

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – identificação do curso superior e da pós-graduação dos professores de Português	47
TABELA 02 – Séries, turmas, alunos, carga horária e se o professor cumpre na mesma escola	52

LISTA DE SIGLAS

CD – Compact Disk

DVD – Digital Vídeo Disk

EA – Educação Ambiental

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FALE – Faculdade de Letras

FAMURS – Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MA – Meio Ambiente

MEC – Ministério de Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNLP – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

TV – Televisão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário entregue aos Professores de Português para responder no período entre 17/10/2007 e 20/11/2007	69
---	----

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE FIGURAS	6
LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE SIGLAS	8
LISTA DE APÊNDICE	9
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo geral	12
1.2 Objetivos específicos	12
1.3 Justificativa	13
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	14
2.1 O letramento e o ensino de Língua Portuguesa	14
2.1.1 O letramento e o ensino-aprendizagem	14
2.1.2 O ensino de Língua Portuguesa e os PCNs	23
2.2 O professor e o livro didático da disciplina de Língua Portuguesa	27
2.3 A formação do professor, a literatura e a prática docente	34
2.4 A Educação Ambiental nos livros didáticos brasileiros	37
2.5 A Educação Ambiental na disciplina de Língua Portuguesa	41
3 MATERIAIS E MÉTODOS	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
APÊNDICE	68

1 INTRODUÇÃO

A experiência e a observação demonstram que as práticas de leitura, escrita, oralidade e abordagem gramatical desenvolvidas ainda hoje continuam próximas das preconizadas nos primórdios da ciência lingüística, a despeito de todos os avanços verificados na teoria da ciência. Impôs-se, portanto, a constatação de que a incorporação das concepções de língua e de linguagem ao ato de ensinar caracteriza-se por uma notável lentidão (VISIOLI, 2004).

Elementos importantes nas análises das práticas pedagógicas são os livros didáticos de Língua Portuguesa, que são meios de comunicação e expressão e, se bem trabalhados por professores e alunos, contribuem, não só à construção do conhecimento e à aprendizagem, mas preparam as gerações futuras às questões atuais e suas conseqüências à qualidade de vida do cidadão.

Além do conhecimento normal sobre a Língua Portuguesa a partir dos textos trabalhados na sala de aula e a forma como seus exercícios de gramática são apresentados, a abordagem de temas atualizados, como a Educação Ambiental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um fator extremamente importante a levar em conta na escolha do livro didático.

Os textos com temas ambientais devem ser aproveitados, não só para a disciplina em termos de gramática, interpretação e ortografia, mas como conhecimento ao aluno, com discussão, análise crítica e debates sobre o ambiente e todos os problemas que o cercam, principalmente os decorrentes da atividade humana, isto é, procurar que o aluno se sinta co-responsável com o que acontece ao ambiente na busca de soluções e atitudes compatíveis ao contexto mundial.

Algumas questões são de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem dos alunos em relação aos textos disponibilizados nos livros didáticos, dentre elas destacam-se as atividades práticas que serão desenvolvidas pelos professores em sala de aula, como leitura, interpretação e gramática, debates, atividades lúdicas, músicas, teatro, produção de outros textos..., mas estas devem sempre se pautar para atividades práticas (não só exercícios) do e no ambiente.

Assim este trabalho procura fazer uma análise do perfil do professor de Língua Portuguesa e sua percepção ambiental, saber qual sua participação na

escolha do conteúdo (quando possível) do livro didático de Língua Portuguesa e opção entre as diversas editoras e livros sugeridos, e que motivação a determina.

1.1 Objetivo Geral

Verificar o perfil, a percepção ambiental e as atividades práticas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e o uso dos livros didáticos na sala de aula.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar o perfil do professor de Língua Portuguesa (qualificação, tempo de magistério, séries, turmas e tempo na última escola, verificação das fontes de aprimoramento do conhecimento e de serem trabalhados temas atuais em aula, como a Educação Ambiental);
- Verificar o grau de participação dos professores da disciplina de Língua Portuguesa na escolha do livro didático;
- Identificar as práticas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, encontradas pelos professores, e os instrumentos técnico-pedagógicos que gostariam de contar para o desenvolvimento das atividades na sala de aula;
- Verificar a opinião dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental sobre o tema Educação Ambiental.

1.3 Justificativa

Não há um estudo, em Santa Maria-RS, sobre como têm sido desenvolvidas as atividades dos professores de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino

Fundamental, qual o perfil desses professores, e como se dá seu diálogo com o livro didático e seu conteúdo (temas atuais) e com a comunidade discente.

Devido a importância dos temas dos textos abordados nos livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, da possibilidade de sua escolha pelos professores e de serem trabalhados textos atuais na sala de aula, tornou necessário conhecer as condições atuais, o perfil do professor da disciplina de Língua Portuguesa e sua percepção frente aos textos utilizados, o conhecimento da Educação Ambiental e as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades dos professores do ensino fundamental na sala de aula.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O letramento¹ e o ensino de Língua Portuguesa

2.1.1 O letramento e o ensino-aprendizagem

O termo novo 'letramento' para expressar essa condição que o aluno deveria alcançar durante sua formação escolar. Não é uma situação acabada, mas é um caminho a ser percorrido, um *continuum*, em que o aluno é inserido e evolui na compreensão e uso da língua como agente de interação com o mundo à sua volta (SOARES, 2000).

Por formação do leitor se pode entender o processo que leva o aluno a ser capaz de decodificar um texto e interagir com ele, trocando de informações. Texto não é somente a obra literária, ou redação, mas todo tipo de escrita circulante, inclusive o texto não-verbal, que fazem parte da rotina do aluno (RICARDO E FECCHIO, 2007).

O sucesso na formação do leitor e na sua inserção nesse *continuum* do letramento necessita de algumas condições. A esse respeito diz Soares (2000): "... o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento".

Uma primeira condição é o acesso à escolaridade: o número de pessoas que sabem ler e escrever aumentou nos últimos anos. A segunda condição seria propiciar ambientes favoráveis, com oferecimento de materiais de leitura ao alcance

¹ Conforme Soares (2000 *apud* RICARDO e FECCHIO, 2007), Alfabetização: ação de ensinar-aprender a ler e a escrever; Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Segundo Marcuschi (2001), é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, 'letramentos' [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. Quanto à escolarização, define-a este autor como "uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita (MARCUSCHI, 2001 *apud* SANTOS, 2004).

dos alunos, entre eles, o livro didático. Este é o material, talvez, mais acessível aos alunos e com o qual têm maior contato.

De acordo com Tolchinsky (2004) se, por um lado, é sustentado que um fator de aprendizagem importante é a diversidade de textos, então é necessário: que as crianças trabalhem com diversos textos; lidem com uma multiplicidade de circunstâncias comunicativas; não tenham como única audiência o professor e como único conteúdo aqueles que são dados em determinada disciplina.

Ricardo e Fecchio (2007) ressaltam que os exercícios contidos no livro didático não têm respostas prontas, mas estão abertos à descoberta, que exigem trabalho e pesquisa por parte de professores e alunos, mas contribuem e muito para o crescimento intelectual deles. Esse conjunto de atividades e recursos que facilitam a aprendizagem e levam conhecimento ao aluno não funciona por si só; é necessário que haja uma estrutura educacional que dê um respaldo para que esses conteúdos atinjam o seu objetivo, a escola, e a sua ideologia de ensino.

A tarefa de fazer funcionar a engrenagem da aprendizagem e do letramento cabe ao professor, principal peça desse conjunto, é aquele que abrirá as portas do conhecimento aos alunos, é ele que vai trabalhar o conteúdo do livro didático, é ele que aplicará os exercícios, e que enfrentará as dificuldades, mas também que colherá os frutos das atividades.

Costa (2007) afirma que se passa por um momento crucial e de profunda reflexão sobre o papel da escola e do professor de português na formação do alunado brasileiro, que tem tido péssimos resultados em algumas avaliações nacionais e internacionais, como no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e no PISA²

² No PISA, o Letramento em Leitura é avaliado em três dimensões: 1- A forma do material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos tipicamente encontrados na escola. 2- O tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista. 3- O uso para o qual o texto foi construído. Por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação.

(Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). No PISA (2000)³, por exemplo, o Brasil foi o último colocado entre os 56 países participantes da avaliação, mostrando que a maioria dos nossos jovens não foi capaz de fazer usos com a leitura, como recuperar informações específicas até a demonstração de compreensão geral do texto ou interpretar e refletir sobre o conteúdo e características do texto⁴.

Os resultados negativos sobre o desempenho dos alunos brasileiros, de certa forma, chocaram e mostraram que a forma que se tinha conduzido o ensino da língua materna estava falhando e não estava dando condições para que o aluno a usasse com eficiência nas diversas situações comunicativas.

Em seu livro *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, o ensino de gramática na aula de português representa um problema constante para os professores do Brasil. O que acontece, segundo o autor, é que o ensino de português tem afastado a língua da vida a que ela serve, tornando para o aluno algo artificial e sem significado para sua realidade. De acordo com o autor:

Observa-se uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com freqüência, em descrições de qualidade questionável (TRAVAGLIA, 1998).

E acrescenta ainda que a maior parte do tempo das aulas é destinada ao ensino e utilização dessa metalinguagem sem avanço, pois em todos os anos escolares se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais.

Para Schneuwly (2004), o gênero secundário⁵ apóia-se, em sua elaboração, no antigo (primário), mesmo sendo diferente, para transformá-lo profundamente. Tal transformação não é tão simples, visto que os gêneros primários ocorrem, segundo

³ O programa aplicado em 2000 teve mais de 250 mil estudantes matriculados nas escolas dos países participantes, tendo como foco o letramento em leitura. Foram avaliados no Brasil 4893 jovens entre 15 e 16 anos (COSTA, 2007).

⁴ O programa foi aplicado em 2003 no Brasil. Participaram 229 escolas de 179 municípios das cinco regiões, distribuídas entre estabelecimentos das zonas urbana e rural, das redes pública e privada. Participaram do exame 5235 alunos com 15 anos de idade que estivessem cursando a 7ª ou 8ª série do ensino fundamental ou o 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio. O desempenho teve ligeira melhora. (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

⁵ O gênero primário (simples) é caracterizado por tipos de enunciados espontâneos e naturais, que ocorrem na imediatez da fala, e o gênero secundário (complexo), por tipos de enunciados da fala aprimorados por meio da escrita (BAKTHIN, 1997; SCHNEUWLY *apud* ANDRADE, [200-]).

Bakhtin (1997) *apud* Schneuwly (2004), nas “*trocas verbais espontâneas*” e, os secundários, não. Para que o indivíduo se aproprie dos gêneros secundários é necessária uma intervenção no processo de aprendizagem, pois é um tipo de aprendizagem diferente daquele dos gêneros primários, já que estão intrinsecamente ligados à leitura/escrita.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004 *apud* COSTA, 2007) consideram a escola um lugar de mediação entre as práticas sociais e os objetos de ensino-aprendizagem - especialmente o ensino de produção textual oral e escrita - tornando-se necessário descrever três importantes funções da escola para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos alunos:

- facilitar o contato com as diferentes manifestações de linguagem, oferecendo aos alunos diversas situações comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de contextos reais;

- instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de responder às diversas situações com que se confrontarem e,

- criar condições para que os alunos reflitam sobre a linguagem e sejam sujeitos ativos do processo de produção oral ou escrita. Segundo os autores:

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência, é preciso, então, a nosso ver, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Os autores ainda apontam que é o ensino que, gradualmente, permitirá ao aluno a tomada de consciência do funcionamento da língua, pois a finalidade da instituição escolar, entre outras, é ensinar e fazer o aluno refletir sobre a língua e, também, desenvolver as capacidades de linguagem, ou seja, as habilidades necessárias para produção de um gênero numa dada situação. É através do *corpus* textual dos gêneros que os alunos terão como referência e modelo para a construção dos que serão apresentados.

Portanto, para determinarmos os gêneros a serem trabalhados é preciso termos como referência o agrupamento sugerido por Schneuwly e Dolz (2004 *apud* COSTA, 2007):

1- corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade, inclusive na escola; 2- retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas elaboradas em diversos manuais e propostas curriculares e, 3- ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria/no conhecimento dos gêneros agrupados (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Tecendo ainda algumas considerações mais específicas sobre letramento, convém verificar como outros autores o retratam.

Street citado por Kleiman (1995) contrapõe dois modelos de concepção de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. O modelo autônomo, bem representativo da escola de viés tradicional, além de ver oralidade e escrita como práticas dicotômicas, considera apenas uma forma de o letramento ser desenvolvido, estando essa forma relacionada a progresso, civilização e mobilidade social (KLEIMAN, 1995).

Assim, também, só haveria uma maneira de se aprender como funciona o sistema de escrita, bem como de usá-la, indiferentemente dos contextos de uso. A escrita é vista comumente como um bem em si mesma, já que, nessa acepção, seria fator preponderante do desenvolvimento cognitivo do sujeito, ou seja, qualquer indivíduo poderia ter o mesmo desempenho na aquisição e no uso deste recurso social independente de seu contexto sócio-cultural, o qual, se sabe, pode favorecer ou dificultar tal domínio.

O modelo ideológico é apontado por Street citado por Kleiman (1995) como a concepção mais reveladora das reais possibilidades das práticas e eventos de letramento, pois implica o reconhecimento de fatores que o condicionam, por estar (o letramento) estritamente ligado às estruturas culturais e dominantes do meio onde ocorre, isto é, depende do jogo de forças nas relações sociais, e considera os contextos de uso.

Quem vive mais imerso no universo da escrita, melhor desempenho poderá revelar; quem vive menos o contexto de leitura/escrita e linguagem letrada de cultura dominante, menor desempenho demonstrará nessas habilidades. No letramento ideológico, consideram-se as necessidades e práticas do uso da escrita dentro do contexto em que se desenvolvem, entendendo-se que a realidade de cada indivíduo determinará sua (maior ou menor) inclusão ou exclusão das possibilidades de usufruto dos bens culturais atrelados à escrita.

O letramento é visto por muitos pesquisadores como um salto excepcional no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, como o passaporte para a ascensão social do indivíduo ou de um grupo social. O letramento (a escrita e seus reflexos) para Vygotsky *apud* Tfouni (1995 *apud* SANTOS, 2004), “favorece os processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas...”.

Compartilham desse pensamento, defendendo que a “linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem lógica à linguagem”. De acordo com esse raciocínio, poder-se-ia dizer que os indivíduos ou grupos sociais desprovidos do uso ou da influência da escrita estariam fadados ao atraso não só científico e tecnológico como também a um lastimável atraso mental e de cuja cultura, certamente primitiva, pouco, ou nada, poder-se-ia aproveitar no mundo letrado, Scribner e Colo, (1995 *apud* SANTOS, 2004).

O mito do letramento é esse falseamento todo que se tem acerca do domínio ou uso da escrita por um grupo social, ou de seus reflexos na sociedade, característico do modelo definido por Street como autônomo.

Explicita que lingüistas e estudiosos do ensino-aprendizagem do português como língua materna, tais como Geraldi (1996, 1984), Faraco (1984), Possenti (1996), Terzi (1995), Suassuna (1995), Luft (1985), Lemle (1995), Marcuschi (1997), vêm apontando em suas pesquisas e reflexões algumas contradições e equívocos desse processo. Apesar de todos os esforços de pedagogos e técnicos da área de língua, ainda não se chegou a um consenso e a uma prática eficaz no ensino-aprendizagem da língua materna, Santos (2004).

Alguns dos pontos de conflito, segundo esses autores, no ensino-aprendizagem do português nas escolas brasileiras, são mostrados, a seguir, conforme Santos (2004), a fim de situar o panorama do problema:

a) *A dicotomia oralidade X escrita.* Ao mesmo tempo em que se peca por se pretender ser a escrita um registro regular, natural e inequívoco da fala, peca-se por se priorizar a primeira em detrimento da segunda. Escrita e oralidade têm suas peculiaridades que as tornam únicas em suas diferentes modalidades. Por outro lado, fica difícil isolar a primeira num trabalho dissociado da prática primeira da língua, isto é, da fala, da oralidade. Assim, faz-se necessário demolir a barreira que separa essas duas práticas indissociáveis da língua nas sociedades letradas.

Marcuschi (2001) reforçou que se parta sempre da oralidade para a escrita, trabalhando as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, visto que o fim maior do ensino de português “é o pleno domínio e uso de ambas as modalidades nos seus diferentes níveis”.

b) *O ensino de leitura X ensino de gramática*. Possenti (1996), Geraldi (1996, 1984), Luft (1985) e Marcuschi (2001) alertaram sobre o equívoco que se tem mantido quanto ao que é mais importante: ensinar gramática ou ensinar a ler/escrever? Luft (1985), ao analisar a polissemia no uso do termo gramática, lembra que fazer uso de uma língua, ou de uma modalidade, ou de um nível de língua exige o conhecimento essencial de sua respectiva gramática. E sendo a gramática (viva) o sustentáculo da língua e de suas possibilidades, é estranho a escola não conseguir até hoje levar o aluno a um olhar mais amistoso para com esse ensino. Essas reflexões chamam a atenção para a pouca contextualização do ensino de gramática. Se a gramática pode ser definida como o conjunto de regras que sustenta a prática de uma língua (com suas variedades), como ensinar a ler e a escrever sem discutir a gramática e como ensinar gramática sem ser dentro da prática real, funcional, da língua, quer falada, quer escrita? Parece ser este um dos pontos de conflito entre ensino escolar e uso pragmático da escrita.

c) *O ensino da língua culta X ensino da variedade lingüística*. A prática de pretender favorecer ao aluno o domínio da língua culta sem respeitar a variedade lingüística que este traz e dela partindo, ao invés de aproximar o aluno do nível culto com segurança, pode ter como conseqüência negativa dois resultados: ou o aluno fica bloqueado em sua expressividade, oral e escrita, dentro e fora da escola, ou, tateando, é possível que adquira alguma familiaridade com o nível culto escrito da língua, mas muito superficial, posto que este trabalho está estritamente entrelaçado com os outros pontos aqui mapeados.

Fica uma constatação para se refletir: assim como o aluno pode sentir vergonha de usar no meio “culto” sua própria variedade lingüística, não fica também à vontade em forçar naquele e em seu meio social um nível de língua que de fato não incorporou. A dificuldade do ensino-aprendizagem de português, em se pretender levar o aluno a incorporar uma outra variedade de língua que não seja aquela à qual vive exposto no seu dia-a-dia, recai sobre as metodologias adotadas. A conclusão mais imediata a que se pode chegar é a de que a escola não tem conseguido propiciar ao aluno situações e atividades, tanto oral quanto escrita, que

favoreçam sua familiaridade com a variedade culta-padrão. Marcuschi (2001) apresenta em seu livro sugestões interessantes acerca disso.

d) *Os textos didáticos X textos vivos*. Os textos privilegiados na escola também são outros fatores que muito deixam a desejar, para quem busca um nível de letramento que de fato favoreça seu desempenho na sociedade de forma mais ampla. Tanto os textos usados para leitura, bem como os solicitados na produção escrita do aluno, são, na maioria das vezes, textos externos a seu contexto vivencial. Textos vivos, isto é, textos que reflitam de alguma forma a realidade do aluno, até pouco tempo, poucos eram empregados no ensino-aprendizagem de português. A atividade de produção escrita privilegiada na escola pouco propicia ao aluno a expressão de suas verdadeiras intenções comunicativas ou de manifestação de seus conhecimentos de mundo ou mesmo escolar, no processo de construção ou ampliação do saber científico. Daí talvez a apatia do aluno tanto na prática da leitura como da escrita.

Os pretensos reflexos, excessivamente positivos, do letramento favorecido pelo ensino-aprendizagem da língua materna parecem estar longe de ser uma realidade: Primeiro, pela negação tácita da coexistência de variedades lingüísticas no idioma, isto é, de dialetos. Estes condicionados por variações extralingüísticas: *geográficas (ou diatópicas)* – diversidade regional; urbano versus rural; centro versus periferia – e *socioculturais (ou diastráticas)* – classe social, profissão, sexo, idade (PRETI, 2000 *apud* SANTOS, 2004). Segundo, pelo trabalho nas aulas de português voltar-se apenas ou preferencialmente para uma questão do ensino de língua materna, a saber, gramática normativa, com a agravante de se trabalhar com certos conceitos tradicionais equivocados ou pouco explicativos. Isso afrouxa a prioridade que se deveria dar ao trabalho com a produção e recepção de textos nos diferentes contextos de uso, o que exigiria reflexão gramatical contextualizada (aplicada ao uso).

A favor do mito do letramento está a crença de que a árdua tarefa de se dominar a gramática da língua de maior prestígio social implica um trabalho mental cujo esforço elevaria as potencialidades psíquicas do estudante, fosse qual fosse seu contexto lingüístico vivencial, Santos (2004).

Nem o professor nem o aluno se perguntam o que é mais ou menos conveniente no uso da língua, mas o que é “certo” ou “errado”. Isso ocorre porque, como enfatiza Possenti (1996 *apud* SANTOS, 2004), o ensino não se atenta para as

formas em uso corrente da língua, quer na modalidade falada, quer na escrita. A lógica da aceitação é a de que só o gramático tradicional é quem sabe como se deve falar/escrever. E este vai se respaldar, basicamente, nos renomados escritores do passado, preferencialmente na escrita literária, cuja linguagem, em muitos casos, traz formas arcaicas, ultrapassadas para a presente época. Daí o ensino da gramática normativa parecer ensino de uma língua artificial, como bem o define Luft (1985), inalcançável para aqueles de condição social menos favorecida, cuja realidade lingüística está a léguas de distância do que a escola pretende “impor” (com estratégias inadequadas), como também para aqueles de poucas leituras ou para os quais as práticas desse tipo inexistem.

É consenso que, em linguagem, o que, cientificamente, pode ser considerado *erro* são formas ou construções que travam a comunicação, que a impedem, em termos fonético, morfológico, sintático, semântico e/ou pragmáticos, por fugirem à regularidade natural de uso dessa língua dentro da comunidade de falantes, ou seja, conforme cada dialeto (variação no uso da mesma língua). Esclarecendo melhor, por não estarem previstas no sistema da língua. Nesse sentido, pode-se dizer que é frágil a argumentação a favor da existência de uma única linguagem-padrão (norma-culta), entendendo-se que cada variedade, por conta dos fatores extralingüísticos, desdobra-se em sub-variedades. A norma-culta está relacionada à linguagem da classe dominante. Todavia, a classe dominante não é composta por falantes advindos de um único meio nem com a mesma formação, Santos (2004).

A questão da norma-culta também está relacionada à escrita, visto que a “estabilidade” do sistema de escrita é que anima a descrição do português pelas gramáticas tradicionais (PERINI, 2003 *apud* SANTOS, 2004), mas, como bem adverte Marcuschi (2001 *apud* SANTOS, 2004), o uso das modalidades oral e escrita, tanto na classe de maior prestígio (social) como na classe de médio ou de menor prestígio, não acontece de forma estanque.

A questão aqui é apenas provocar professor e aluno para uma análise mais interessada sobre os “erros” ou desvios, quer da norma culta, quer da norma de outra variedade, uma vez que toda variedade traz intrínseca sua própria norma. No tocante a isso, a Pragmática⁶ orienta que o ensino da língua deve focar os contextos

⁶ Segundo Fiorin (2003 *apud* Santos, 2004) Pragmática é a ciência do uso lingüístico, e estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática lingüística.

de uso, pois são eles, com todas as suas implicações, que norteiam a preferência por este ou aquele nível de língua, ou por esta ou aquela variedade.

2.1.2 O Ensino de Língua Portuguesa e os PCNs

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96, na sua condição de lei, é bastante genérica no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, devendo-se trabalhar com os pressupostos sobre linguagem que se encontram subjacentes aos termos da lei. Diferentemente da Lei 5.692/71, a nova LDB conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como instrumento para direcionar a prática de cada disciplina do currículo, Visioli (2004).

Uma das discussões mais freqüentes atualmente na área de educação engloba os PCNs (BRASIL, 2000) e seu reflexo no ensino. No que se refere à língua portuguesa, vêm apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidades, de usos inerentes a qualquer idioma, Santos ([200-]).

Os PCNs (BRASIL, 2000 *apud* SANTOS [200-]) se dividem em duas partes: *apresentação da área de língua portuguesa*, em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina (objetivos e conteúdo) e a relação texto oral-escrito/ gramática; e *Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, em que aparecem os objetivos e conteúdos específicos dessa fase, divididos em prática de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise lingüística.

São propostas, a interdisciplinaridade, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam os PCNs (ética, pluralidade cultural, *meio ambiente*, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo).

Na primeira parte, a língua portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que se refere ao ensino, pois tem se passado do excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos lingüísticos. No que se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem” (BRASIL, 2000 *apud* SANTOS, [200-]), o

texto é usado (quando o é) como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma “teoria gramatical inconsistente”. Já a perspectiva mais crítica de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

Os PCNs dizem “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua, lembra Santos ([200-]).

Para que a idéia defendida nos PCNs possa ser aplicada, é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas para se basear na análise de textos, visando à compreensão e produção. A novidade dos PCNs é a inclusão de textos orais no ensino de língua. Diz novidade, porque não é comum os livros didáticos e os professores enfatizarem a oralidade na sala de aula. Segundo os PCNs, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua.

Outra questão é a importância do trabalho com textos produzidos pelos próprios alunos. As chamadas “redações”, geralmente textos sem objetivos e produzidos meramente como avaliação, passariam a ser material de apoio para os professores, uma vez que poderiam ser analisadas e usadas em sala de aula para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática não é algo tão abstrato. Pode-se fazer uma reflexão sobre língua e linguagem e, comparando textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros, o aluno vai percebendo as variações lingüísticas.

Com relação a segunda parte dos PCNs, de ensino fundamental para terceiro e quarto ciclos, conforme análise de Santos ([200-]), o que mais chama a atenção é a maneira como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, onde o objetivo é desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor;

tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Dessa forma, a prática de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise lingüística formariam um tripé em cima do qual se sustenta o ensino de língua portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos. Os conteúdos partem, portanto, de textos, sempre valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno discuta o que vê e ou lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem.

Quanto à prática de análise lingüística, ressalta-se, no texto dos PCNs, que ela não é um novo nome para o ensino de gramática, mas uma maneira de perceber fenômenos lingüísticos e relacioná-los aos textos. Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida.

De acordo com observações de Santos ([200-]), uma das críticas que são feitas aos PCNs refere-se à necessidade de professores atualizados para que as propostas sejam aplicadas em sala de aula. Nos cursos de Letras, nem sempre se discute o que é sugerido nos Parâmetros e, por vezes, as Licenciaturas abordam mais questões pedagógicas que lingüísticas. Assim, o formando em Letras por vezes não consegue relacionar os conhecimentos teóricos referentes à Lingüística e à Língua Portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, e o resultado já se conhece: repetem-se velhas e desgastadas fórmulas.

A mesma autora relata que, quando os professores são profissionais que já se formaram há muito tempo, ou são provenientes de faculdades de qualidade questionável, percebem-se os conhecimentos, mesmo os teóricos, defasados. Muitos professores sequer tiveram aula de lingüística na faculdade e outros nunca ouviram falar em conceitos como coesão, coerência, textualidade, inferência, operadores argumentativos – alguns termos presentes nos PCNs. Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo que está nos Parâmetros, embora alguns façam verdadeiros milagres, a despeito de sua formação precária.

Uma das soluções para diminuir a defasagem dos professores seria o investimento, por parte dos governos municipal, estadual e federal, em cursos de

atualização, o que não vem acontecendo com a frequência e a organização necessárias. E assim o professor, que às vezes sequer conhece os PCNs (porque sua escola não os recebeu ou alguém os escondeu...), continua lecionando dando ênfase a regras descontextualizadas e sem trabalhar efetivamente com textos (SANTOS, [200-]).

Outra crítica muito comum aos PCNs apóia-se em justificativas sempre presentes para a falta de mudanças no ensino: excesso de trabalho do professor, turmas cheias, alunos desinteressados, salários baixos. Esses motivos, segundo alguns, seriam responsáveis pela não aplicação das idéias dos PCNs, que estariam “fora da realidade brasileira”, mas o problema parece não estar apenas nas condições de trabalho. Essas duas críticas não se referem, especificamente, aos PCNs, mas a aspectos externos que prejudicam o ensino e, conseqüentemente, atrapalham as mudanças que seriam necessárias. Ainda que não se consiga colocar em prática tudo o que sugerem os PCNs, muitas sugestões são possíveis e necessárias, pois o ensino de língua portuguesa vem se pautando numa sucessão de equívocos que não podem mais continuar.

Dionísio e Bezerra (2002) apresentaram uma série de temas presentes em livros didáticos e ensinados pelos professores que carecem de fundamentação teórica coerente e sistemática. Da pontuação da leitura e produção de textos, passando pela morfossintaxe, os artigos organizados pelas autoras mostram quantos problemas advêm da falta de organização de conteúdos e da metodologia inadequada. Os PCNs sozinhos não conseguem resolver isso, mas indicam alguns caminhos.

De tudo o que se fala sobre os PCNs, porém, duas críticas parecem ser inquestionáveis: a linguagem e a estrutura do texto em si; e os conceitos por vezes mesclados de linhas teóricas diferentes. Quanto a esse último aspecto, percebe-se o predomínio de teorias ligadas ao texto (*Análise do Discurso e Lingüística Textual*, por exemplo) e à sociolingüística. O problema é que muitos profissionais de educação desconhecem os pressupostos teóricos que norteiam essas linhas e podem tirar conclusões precipitadas do que aparece nos PCNs.

Quanto à linguagem e à estrutura dos PCNs, é fato que elas atrapalham a leitura e compreensão dos temas abordados. A linguagem nem sempre é clara e questões simples parecem enigmas para não-iniciados. E a estrutura nem sempre é uniforme; Santos ([200-]) enumera dois exemplos: os objetivos das práticas de

análise lingüística são muito simples e em número reduzido, se comparados aos das duas outras práticas; e não há destaque para a pontuação, que aparece em apenas um tópico, bastante superficial.

2.2 O professor e o livro didático de Língua Portuguesa

Ao ler textos dos alunos, o professor de português se deixa levar pelos “erros” gramaticais, os quais, em grande parte, se devem à influência da oralidade na escrita. Em geral, ignora-se o conteúdo textual, despreza-se o que o aluno/autor tem a dizer, valorizando-se o aspecto formal do texto. É certo que a apresentação visual agrava certos defeitos de formulação e as incorreções que poderiam passar despercebidas na produção do texto oral, Dell’Isola (1996).

A autora diz que, quase todos os alunos alegaram ter problemas de ordem gramatical e reconheceram que só a eles cabia o esforço de corrigir esses problemas, através de consultas a dicionários e a gramáticas normativas, já que, para escrever, eles utilizam a modalidade padrão culto da língua portuguesa. Os alunos lamentaram que “geralmente, os professores corrigem os textos, marcam os erros e não dizem como ficaria melhor” e todos demonstraram desconhecer os seus interlocutores. Afinal para quem se escreve? O importante é preparar nosso estudante para o desenvolvimento de suas idéias, é valorizar sua palavra, levando-se a público para que o interlocutor real possa argumentar a favor ou contra o que nosso aluno tem a dizer.

Uma das questões polêmicas para a escolha do livro didático é a prioridade comercial que tem se verificado, suplantando, muitas vezes, a importância de seu conteúdo. Segundo J. Oliveira (1996) fatura-se quantias milionárias com o comércio do livro didático (de Língua Portuguesa), chegando a figurar entre os campeões de vendas do setor, a partir de uma estratégia de *marketing* de vendas.

O livro didático já sai das editoras com seu preço final estipulado aos consumidores. Os editores de livros sabem que o seu público alvo são os professores de 5ª a 8ª séries ou supervisores de cursos primários, pois são estes que decidem a adoção ou não de um ou outro livro didático na sala de aula. No âmbito da educação, o livro didático é um assunto polêmico para os profissionais da

área, pois apesar de orientar o professor quanto ao conteúdo a ser ministrado, deixa muito a desejar. O livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) é criticado por ser ineficaz, incompleto e monótono, principalmente devido a textos mal selecionados e propostas vagas de redação, ainda de acordo com J. Oliveira (1996).

De acordo com uma análise feita por um grupo de estudos de português da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), no trabalho 'Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos' realizado em 1994, juntamente com o MEC (Ministério de Educação) e a Unesco, a seleção de textos do livro didático deve seguir certos critérios:

- a) Abranger larga gama de gêneros, de modo que o aluno se familiarize com diferentes tipos de textos e de portadores de textos;
- b) Apresentar diferentes registros e variedades, representando a diversidade dos usos e funções sociais da escrita;
- c) Voltar-se para temas variados e adequados aos interesses da faixa etária para a qual o livro se destina;
- d) Garantir a representatividade da literatura nacional.

Sabe-se que a aprendizagem é mediada pelo mundo e pela cultura, assim entende-se que o livro didático deve ser um prolongamento do universo cultural da criança, para que ela aprenda novos conceitos e novas representações, Gandra (1996).

O livro didático, de acordo com Freitas (1996), em certo sentido tolhe a criatividade do professor impedindo de trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade do aluno, com o perfil desse aluno. O professor que usa o livro didático como único instrumento pedagógico, não utilizando outras metodologias de ensino, não aproveita a vivência do aluno, sua realidade, não desenvolve a criatividade, projetos de ensino mais proveitosos para o aluno, que pretendam valorizar a diversidade, a pluralidade e a diferença de experiências sócio-culturais.

De acordo com a autora, a atividade de aprendizagem, desta forma, torna-se monótona e improdutiva. É necessário que o professor seja criativo, com ou sem livro didático, trabalhando o conteúdo programático através de outros meios: textos jornalísticos, literários, de músicas, cartuns; poderá, numa relação interdisciplinar com outros professores, aproveitar o conteúdo de outras formas e de outros ângulos na sua disciplina, trabalhando a realidade do seu aluno, evitando o aluno-padrão.

A linguagem do meio ambiente que reflete uma forma de perceber o real no tempo e no espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: primeiro, permite a comunicação, organiza-se e medeia a conduta; segundo, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais. O confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente, torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que dialogicamente constituirão sentidos a serem negociados, Martins (1997).

A referência à negociação, valoriza as trocas entre os parceiros em sala de aula, pois é nas interações que tanto o conceito científico pode ser mais detalhado pelo professor, que passa a ser mais discutido em um processo descendente, quanto aos conceitos mais cotidianos dos alunos passam a ser enriquecidos e tomam um caminho mais ascendente, porque são ampliados pelo conhecimento científico elaborado historicamente.

O importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, diz Martins (1997), mas é o campo interativo criado. Tanto o papel do professor como o do aluno é olhado não como momento de ação isolada, mas como momento convergente entre si, e que todo o desencadear de discussões e de trocas colabora para que se alcancem os objetivos traçados nos planejamentos de cada série ou curso. Estas ferramentas são instrumentos físicos que não precisam ser algo sofisticado, mas que façam parte da criatividade do professor. O mundo do conhecimento está muito além do computador ou de ferramentas tecnologicamente sofisticadas; elas ajudam, porém não criam sozinhas os necessários campos interativos. Cabe ao professor transformar tecnologia em aula socialmente construtiva, conhecimento espontâneo em conhecimento científico, mundo encoberto em mundo revelado.

Segundo Ricardo e Fecchio (2007) a formação de leitores é uma preocupação de longa data na área educacional. O baixo nível de competência leitora dos alunos brasileiros é preocupante. Leitura hoje exige o entendimento de tipologias textuais, com competência para ir além do texto, o que leva necessariamente à realização de operações mentais para que se saia do que está na superfície para se atingir um nível mais profundo. Para que o leitor atinja tal competência, ou que ao menos seja inserido no *continuum* do letramento, temos um forte aliado, um velho conhecido da

classe docente: o livro didático. Afinal qual é a contribuição que o livro didático está dando na formação do leitor, e qual contribuição ele deveria dar? Seus conteúdos, textos e exercícios, contribuem para o letramento? O livro didático precisa deixar de ser algo que condiciona professores e alunos, e passar a ser um instrumento colaborador para a formação leitora dos nossos alunos.

Para Ricardo e Fecchio (2007) o livro didático é potencialmente uma ferramenta de letramento. Dificilmente encontra-se uma escola em que não seja adotado. No entanto, muitas vezes esse material torna-se menos eficiente do que deveria ser, por causa da maneira como é organizado. Os exercícios contidos nos livros didáticos devem ter a missão de ajudar o aluno a exatamente colocar esse conceito de letramento em prática. É na resolução dos exercícios que o aluno irá demonstrar sua capacidade de compreensão, interpretação e até mesmo capacidade de opinar sobre o assunto, ou seja, o resultado dos exercícios deve ser a interação do aluno com o texto ou com o tema proposto, através do uso da leitura e da escrita, o que resulta no letramento em prática.

É condição fundamental que o professor esteja inteirado sobre o assunto do letramento e sobre o seu papel na formação do leitor. Quanto ao manejo do livro didático pelo professor, este sim é um problema que precisa de intensa vigilância. Nada adianta o conteúdo do livro didático, se o professor não se preocupa em conhecê-lo para melhor ensinar; exercícios bem elaborados e produtivos precisam de professores que se desprendam do modelo de “pura memorização” que foi usado por tanto tempo. Para que haja um verdadeiro resultado desse trabalho do professor com o livro didático, ele precisa tomar uma postura também de pesquisador, buscando aprimorar-se e desenvolver novas formas de abordagem e de avaliação. “E se eles (professores) não dedicarem um pouco de reflexão aos textos com que estão trabalhando, estarão perdendo uma oportunidade – eles e as crianças – de trabalharem com uma diversidade de formas textuais” (TOLCHINSKY, 2004).

Na palavra de Ricardo e Fecchio (2007), o livro didático é auxiliador da atividade docente e não controlador das ações em sala de aula, assim também como o professor é um multiplicador de conhecimento e não o dono da verdade absoluta (essa que, em termos de ensino-aprendizagem, é inexistente).

De acordo com Feitosa (2007) o livro didático pertence à literatura, nasceu para difundi-la sob suas várias formas – seja enquanto modalidade singular de expressão, exemplo de uso bem-acabado da língua, e maneira de ser e falar a ser

imitada – e, por causa disso, “converteu-se no paradigma repetido em outros campos do saber” (ZILBERMAN, 2003 *apud* FEITOSA, 2007).

Essa epígrafe introduz uma breve reflexão sobre a polêmica relação entre a literatura e o livro didático. De acordo com Zilberman (2003 *apud* FEITOSA, 2007), da Antiguidade até o século XVIII, o material didático utilizado nas escolas tinha a tarefa de transmitir a tradição e veicular modelos e essa prática dava-se a partir do conhecimento da língua e da leitura de textos literários. Daí o vínculo histórico entre o livro didático e a literatura.

A presença da literatura no livro didático é norteada pela relevância dada à questão da leitura literária nos PCNs. Nos de Língua Portuguesa, o texto, considerado como unidade básica de ensino, é o veículo que dá acesso ao conhecimento e à noção de mundo. A questão da leitura e da escrita constitui-se então no eixo central do desenvolvimento do aprendizado das outras áreas do conhecimento.

Zilberman (2003) considera que essa constatação se opõe à tradição dos estudos literários. Em seu estudo, afirma que, desde os gregos, a aprendizagem da leitura oferecia o solo sobre o qual se apoiava o conhecimento, cuja fama se consolidou ao longo do tempo. Iniciou entre os gregos, que, como ainda hoje se faz, partiam da alfabetização para chegar ao conhecimento do texto literário, começando pelo próximo para alcançar o distante.

Até certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura (ZILBERMAN, 2003 *apud* FEITOSA, 2007).

O trecho destacado na citação evidencia quão determinante são os PCNs na formulação do livro didático hoje, e conseqüentemente na definição da presença da literatura nesse suporte. Nesse contexto o LDLP, acaba por assumir a missão de assegurar o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita embora não tenha compromisso exclusivo com a leitura literária, vista apenas como uma das variações do texto, Feitosa (2007).

Discutir a questão dos gêneros textuais no LDLP remete-nos a uma reflexão acerca da leitura como prática intertextual. No mundo de múltiplas linguagens, torna-se natural que o leitor tenha de desenvolver a capacidade de relacionar e se relacionar com a multiplicidade de formas textuais. Essa realidade nos obriga a rever

a relação do leitor com o texto e nos ajuda a avaliar o impacto da diversidade e da heterogeneidade dos gêneros, presentes no LDLP.

De acordo com Versiani (2003 *apud* FEITOSA, 2007) o diálogo intenso entre as novas mídias e o livro “opera transformações e trocas que alteram não só significados como modos de apropriação das linguagens”. E complementa: “da mesma forma que a fotografia alterou profundamente o modo de o homem se relacionar com o mundo por meio da pintura, a leitura intertextual propicia hoje novos olhares sobre a leitura dos livros”.

Todavia, a necessidade de habilitar o leitor às múltiplas leituras do contexto social, fortemente enfatizada pelos PCNs, acabou sendo caracterizada no LDLP apenas pela oferta de gêneros textuais dos mais variados. Textos que, em sua maioria, não se prestam a múltiplas leituras e se distanciam do literário com a alegação de que este não proporciona a relação imediata de finalidade e uso. O equívoco de querer ofertar textos variados, como placa de trânsito, receita de bolo, bula de remédio, anúncio de classificados e tantos outros presentes no LDLP, em vez de habilitar o indivíduo a múltiplas leituras – artifício que a linguagem literária pode proporcionar --, acaba por limitar a capacidade de leitura do indivíduo apenas ao desenvolvimento da apreensão dos significados evidentes e imediatos. Além disso, essa prática é contraditória à dinâmica de comunicação da atualidade, descrita por Versiani (2003 *apud* FEITOSA, 2007), ou seja, não considera os novos modos de apropriação da linguagem.

A valorização dos efeitos estéticos que a experiência literária pode proporcionar, por meio da variação de gêneros literários, seria um grande aliado no desenvolvimento das habilidades de leitura. Além disso, a manipulação do texto pelo autor em suas mais variadas formas permite ao leitor percorrer diferentes caminhos e experimentar diferentes emoções, sensações e tensões próprias do específico literário. Ao aprender a identificar esses “ambientes” textuais, o leitor naturalmente estreitará sua relação com o texto e adquirirá maior autonomia de leitura.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se torna complexo um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo

do cotidiano (salienta-se que a diversidade de modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas suas diversas formas), o comando militar lacônico, padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no sentido amplo do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003).

O LDLP abarcou a diversidade de gêneros textuais, no sentido de ofertar ao leitor um variado menu de textos alinhavados pelo texto didático. E, dessa forma, o LDLP constitui-se hoje num objeto de estudo tanto de aspectos lingüísticos como literários, atraindo diferentes linhas de pesquisa que investigam até que ponto a apropriação dos gêneros literários ou dos que circulam socialmente promove o LDLP a um gênero específico do discurso ou simplesmente lhe atribui a função de suporte de gêneros variados, como é o caso dessa pesquisa, por considerar que um gênero não tem a sua forma afetada só porque habita outro ambiente.

Vários fatores (políticos, econômicos, sociais, psicológicos, lingüísticos, metodológicos e pedagógicos) interferem no ensino e renovação do Português como língua materna, desse modo é essencial um melhor aproveitamento e rendimento do educando, examinando-se o material didático em uso, questionando-o para abandonar o indesejável e buscar soluções mais adequadas à clientela, Salzano (2004).

De acordo com Geraldi (1982 *apud* SALZANO, 2004), é necessário escolher material didático, estratégias, atividades, conteúdos que proporcionem ao aluno a apreensão do dialeto padrão, já que é preciso desbloquear o acesso ao poder, e um dos meios é o uso adequado da linguagem, conforme a situação enunciativa (conforme o interlocutor).

Cumpramos ressaltar, tal como faz Vigner (1979 *apud* SALZANO, 2004), que os fragmentos de textos empregados nos livros didáticos levam à inexistência do contexto, e dificilmente o aluno apreende a verdadeira mensagem que deveria ser inferida. Reclamar uma utilização dos textos em sua apresentação verdadeira não é um luxo de pedagogo. Na verdade, trata-se de uma exigência pedagógica mínima ditada pela análise rigorosa do ato de ler. Não se pode efetivamente aprender a ler a

partir de reproduções errôneas de textos. O texto integral propicia um conhecimento de situações completas e reais. A leitura desenvolve no aluno a percepção, a imaginação e a capacidade lingüística.

2.3 A formação do professor, a literatura e a prática docente

Martins (1997) lembrou um estranho paradoxo: o mundo da globalização precisa difundir suas conquistas tecnológicas, mas não é capaz de solucionar o entrave em que se chegou quando se afirma a urgência de capacitar professores para educar, dilema que se amplia e agrava quando o país em questão pertence ao chamado mundo dos "países atrasados".

Vygotsky (1989 *apud* MARTINS, 1997) diz que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental.

A linguagem do meio ambiente, que reflete uma forma de perceber o real num dado tempo e espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: de um lado, permite a comunicação, organiza e medeia a conduta; de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais (MARTINS, 1997).

Quando se imagina uma sala de aula em um processo interativo, acredita-se que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção, onde o professor seja o articulador dos conhecimentos e todos se tornem parceiros de uma grande construção, pois ao se valorizar as parcerias, se mobiliza a classe para pensar conjuntamente e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo, Martins (1997).

Duas ordens de fatores devem ser consideradas sobre o saber escolar que chamamos de Português, e os critérios que permitem definir o profissional que se responsabilize pelo ensino desse saber escolar. As duas ordens de fatores que

devem ser consideradas são: de um lado, fatores externos à própria disciplina Português – fatores de natureza social, política, cultural; de outro lado, fatores internos à disciplina - fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua, Soares (2001).

As considerações seguintes, aqui apresentadas resumidamente, foram elaboradas por Soares (2001).

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil e de Portugal, o ensino do português restringia-se à alfabetização, após a qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do Latim, basicamente da gramática da Língua Latina, e ainda da retórica e da poética. Quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual se manteve, até fins do século XIX, o ensino da retórica e do poético.

A língua continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. A gramática e o texto, o estudo sobre a língua e o estudo da língua começam a ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.

Dos anos 50 em diante, o livro didático apresenta conhecimentos gramaticais e textos para leitura, exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. A responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões, anteriormente remetido ao professor, passam a ser do autor do livro didático. Os próprios professores passam a esperar dele essa responsabilidade e essa tarefa; o surpreendente é que os professores já tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos.

Razões para esse paradoxo: depreciação da função docente, recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, multiplicação de alunos, baixos salários e precárias condições de trabalho. Os professores buscam estratégias de facilitação de sua atividade docente, transferindo ao livro Didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

Ainda segundo as considerações de Soares (2001), os formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos futuros professores, desconheciam também a nova realidade da escola e dos alunos, o que explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham somente formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura.

As modificações nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português, ocorridas a partir dos anos 50, não alteram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento da língua padrão. Talvez o distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola. Com as novas teorias desenvolvidas na área das ciências lingüísticas a partir dos anos 80 é que começa a alterar essa situação.

De acordo com Soares (2001), nos anos 60 foi introduzida nos currículos de formação de professores a Lingüística, mais tarde, a Sociolingüística, recentemente, a Lingüística Aplicada, Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática, a Análise do discurso. Essas ciências aplicadas ao ensino da língua materna começam a chegar à escola nos anos 90. Três novas áreas de estudo introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas: a História da Leitura e da Escrita, a Sociologia da Leitura e da Escrita, Antropologia da Leitura e da Escrita. Os fatores internos à própria disciplina de Português, relativos ao estatuto atual da área de conhecimento sobre a língua, e fatores externos, relativos ao contexto social, político e cultural serão fundamentais para formar professores de Português.

A partir de 1998, teoricamente, do ponto de vista do Governo Federal, os PCNs são parâmetros que deveriam ser levados em conta pelo professor para que ele estruturasse a sua prática e, inclusive, para que ele escolhesse o livro didático que vai adotar em sala de aula. Principalmente se o professor trabalha na rede pública. Mas, em uma pesquisa encomendada pela Secretaria do Ensino Fundamental do Governo Federal, Batista (2002 *apud* G. OLIVEIRA, 2007) já constatava a tendência dos professores de escolherem livros com uma metodologia e um conteúdo mais tradicionais, em vez de escolherem livros considerados mais modernos e atualizados. Ou seja, apesar do esforço governamental no sentido de

introduzir mudanças metodológicas e de conteúdos, os professores continuavam escolhendo os livros que organizavam suas disciplinas de maneira conservadora.

O mesmo também acontece com os professores de literatura, que continuam privilegiando o ensino da história literária e escolhendo livros didáticos que organizam os conteúdos literários de maneira cronológica. Aparentemente, os professores não aprovam as mudanças metodológicas e pedagógicas propostas pelo governo e continuam efetuando sua prática como estão acostumados. Parece haver um abismo entre o discurso governamental e a perspectiva acadêmica (proposta nos PCNs) sobre o ensino e a prática efetiva dos professores em sala de aula de literatura. O porquê isso acontece é tema para outro trabalho, Oliveira (2007).

2.4 A Educação Ambiental nos livros didáticos brasileiros

Para melhor situar esta questão, transcreve-se aqui um resumo do trabalho de Santos (2008) sobre a abordagem ambiental no livro didático brasileiro, no qual foi inserido o LDLP.

Entre os objetivos fundamentais da Lei n. 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), incluídos em seu quinto artigo, estão:

O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; e – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 1999 *apud* SANTOS, 2008).

Dessa forma, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e o incentivo à participação permanente e responsável na preservação do equilíbrio ambiental, inseparável do exercício da cidadania, são objetivos a serem alcançados pela educação formal e não-formal, como reza o *caput* do segundo artigo, conforme Santos (2008): “educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em

todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Guimarães (2004 *apud* SANTOS, 2008) sugere que a educação ambiental seja também crítica, contrapondo-a a educação ambiental conservadora, que, segundo o que defende, se alicerça numa visão de mundo focada nas partes, privilegiando uma delas, o ser humano, sobre as demais. Centrada na parte, esconde a totalidade em suas complexas relações, produzindo assim uma prática pedagógica objetivada no indivíduo e na transformação de seu comportamento – educação individualista e comportamentalista. Esse privilégio estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação. Nessa perspectiva, a realização da ação educativa é focada na terminalidade da ação, que compreende o conhecimento retido – a “educação bancária” de que fala Paulo Freire – e o indivíduo transformado. Supõe ainda que a sociedade seja o resultado da soma de seus indivíduos, que transformando os indivíduos se transforma a sociedade.

Os livros didáticos têm ocupado um lugar de destaque ao longo da história da educação brasileira. Eles foram e continuam a ser verdadeiros suportes do planejamento e da execução das aulas na maioria das escolas. O próprio Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2003 *apud* SANTOS, 2008) afirma que o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta utilizadas por professores e alunos, terminando por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula. Tendo em conta que a educação contemporânea exige a relação permanente entre teoria e prática e que educar é, não apenas a transmissão de idéias e conhecimentos isolados, mas a sua inserção numa prática transformadora do real, é pela relação dialética entre teoria e prática que se tornam mais eficazes as aprendizagens.

Assim, se “a ação educativa não é algo que se dá naturalmente, permitindo a interiorização de valores e conteúdos, mas é um processo programado que pode mudar/conservar o presente e o futuro” (CARVALHO, 1992 *apud* SANTOS, 2008), ela pode se constituir num instrumento útil de transformação do pensamento e de atitudes, em relação à educação ambiental, minimizando a distância entre as teorias defendidas por educadores e ambientalistas e a cotidianidade vivida nas escolas – sua práxis –, dando, portanto, mais sentido à prática escolar.

Sentido que, na acepção de Bárcena (2000 *apud* SANTOS, 2008), é construído num fazer diário, numa relação pessoal e grupal onde a tomada de

consciência ambiental cidadã só se dá por ação efetiva quando acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades.

Nesse contexto, conhecendo o lugar de destaque ocupado pelo livro didático na educação brasileira, considerado como instrumento construtor de uma cultura nacional, é importante que ele acompanhe as mudanças dos saberes-pilar dos novos paradigmas da pós-modernidade, assim, Santos (2008) fez uma análise de conteúdo, fundamentada em Bardin, dos livros didáticos da 4ª série do ensino fundamental, como um caminho para conhecer o que é veiculado aos alunos em quatro disciplinas (História, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências), a respeito da formação da nova consciência ambiental.

Os livros selecionados fizeram parte dos guias do PNLD, para o triênio 2004/2006, e apresentados em coleções de 1ª a 4ª série. As obras listadas nos guias foram aprovadas e selecionadas pelos técnicos do MEC, da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), e de Universidades (Guia PNLD, 2003).

Segundo a autora, foram recortados dos livros didáticos analisados os excertos relacionados aos objetivos da pesquisa, qualitativa, detendo-se somente aos aspectos ambientais. Para o levantamento das passagens foi elaborado um referencial, indicador dos aspectos que seriam analisados. As categorias foram obtidas como resultado final de leituras e reflexões, o instrumento de busca para a explicitação de como está inserida a educação ambiental nos livros didáticos brasileiros.

O tema Educação Ambiental foi dividido em cinco categorias: *natureza*, *planetaridade*, *cidadania*, *ética* e *legislação*. A categoria *natureza* foi desdobrada em três subcategorias – elementos *físicos/químicos/biológicos*, *ecossistema* e *desenvolvimento*. A subcategoria *desenvolvimento*, por sua vez, foi subdividida em *externalidades negativas* e *positivas*.

Santos (2008) analisou 36 manuais (40% dos livros listados nos guias do PNLD/MEC), proporcional ao número de livros e ao nível de avaliação do Ministério. Dos 36 manuais, 33% eram de Português (12). Três livros didáticos não se referiram ao meio ambiente de forma alguma: dois de Língua Portuguesa e um de Ciências. Dos restantes (33 manuais), três deles fizeram apenas referências superficiais, também dois de Língua Portuguesa e um de Ciências. Assim, 83,33% dos livros

analisados (30) elegeram o meio ambiente para fazer parte de seus conteúdos: alguns como tema transversal, outros como parte do conteúdo principal.

A maioria dos livros analisados apresentou elementos de educação ambiental, principalmente em relação às externalidades negativas do desenvolvimento, e muitos deles apontaram para uma educação emancipatória, ética e planetária. Mas não foi possível afirmar que são instrumentos satisfatórios para a formação da cidadania ambiental ou para a implantação de um modelo sustentável de desenvolvimento. [Dos doze livros de português, oito tinham elementos de Educação Ambiental (66%)].

Há uma consciência de que o livro didático não possui, por si só, força para determinar a formação de um cidadão ambiental, ético, responsável e cooperador com a vida do planeta Terra. No entanto, é impossível ignorar sua posição privilegiada de transmissor de conteúdos transversais, posição esta reforçada pelo papel que desempenha na metodologia e na qualidade das aulas desenvolvidas com os alunos, nas escolas públicas brasileiras, Santos (2008).

No entanto, defende Santos (2008) que o texto escolar deve dar elementos para o aluno detectar as contradições básicas da realidade em que vive, e trabalhe sobre elas na perspectiva de meios de produção e consumo mais ecológicos e de uma sociedade mais justa. Conforme a autora sabe-se, também, que o aperfeiçoamento do livro didático é um caminho que precisa ser trilhado, mas não isoladamente. Se o sistema educacional, com seus recursos pedagógicos, reflete um sistema político vigente numa sociedade, ele só poderá sofrer transformações substanciais se esta estrutura social também se modificar, num movimento dialético entre suas partes constitutivas. Vivencia-se a atualização dos sistemas sociais para incluir a dimensão ambiental em suas áreas de atuação, para realizar a transição social rumo à sustentabilidade.

Assim, refere que cada sistema social caminha nessa direção: o sistema científico desenvolve uma ciência complexa; o sistema jurídico cria um direito ambiental; o sistema econômico potencializa uma economia ecológica; o sistema tecnológico procura uma tecnologia eco-eficiente; o sistema político desenvolve uma política verde; e o sistema educativo desenvolve uma educação ambiental. Nesse contexto, onde os diversos sistemas sociais atuam na promoção da mudança do enfoque ambiental, a posição que a educação deve assumir é de construir os fundamentos da sociedade sustentável.

Sua função é propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica; e de tornar viáveis os processos de mudanças sociais rumo ao fortalecimento de pessoas, grupos e sociedades mais vulneráveis diante dos desafios da contemporaneidade. O livro didático tem importância capital, pois para muitas crianças brasileiras, o único texto que se tem para ler e estudar.

Os resultados apontaram, segundo análise de Santos (2008), para um otimismo em relação à evolução do livro didático brasileiro em tempo de transição, pois nos estudos realizados anteriormente por outros pesquisadores, os resultados denotaram conquistas bem mais modestas, no sentido de propiciar a práxis da educação ambiental. Lidar com educação ambiental implica tanto em resgatar como em construir valores, seja nas múltiplas relações no âmbito escola/comunidade, seja na eleição/construção dos conteúdos dos livros-textos, seja na própria política que envolve o livro didático brasileiro – tarefa complexa e difícil, mas não impossível.

2.5 A Educação Ambiental na disciplina de Língua Portuguesa

Atualmente, um dos recursos mais utilizados no processo ensino-aprendizagem é o livro didático. Este se caracteriza por ser uma importante ferramenta de apoio, e, muitas vezes, constitui a própria base sobre a qual se edificam e se estruturam boa parte das ações pedagógicas. Frequentemente os professores adotam o livro didático como a principal fonte de informações e como único ponto de referência. Este fato pode ser reflexo de duas situações distintas. A primeira delas diz respeito aos docentes, que por esta ou por aquela razão, não tiveram a oportunidade de ter uma boa formação pedagógica e que encontram dificuldades em obter outros materiais capazes de orientá-los. A segunda, diz respeito aos professores que por comodidade ou por falta de tempo, preferem seguir as orientações do livro didático, assim como quem segue as instruções de um ‘manual de receitas’. Em ambos os casos o livro didático assume o papel central, ditando as regras sobre o quê e como ensinar, Corrêa e Levy (2000).

Para os autores, este papel ditador do livro didático está intimamente relacionado ao modelo tradicional de ensino, cuja principal característica é a passividade. Neste tipo de ensino, não há construção do conhecimento, mas sim

fórmulas prontas que são repassadas através do livro didático como se fossem verdades absolutas. O que prevalece é a autoridade do professor que se limita a exigir apenas a memorização mecânica dos conteúdos, os quais freqüentemente nada têm a ver com a realidade do meio onde o aluno está inserido. Desconsidera-se, portanto, a bagagem sociocultural e as idéias prévias dos alunos. Como consequência, estes, por falta de estímulo, diálogo e muitas vezes por repressão, acabam condicionando-se a absorver sem contestações o que lhes é repassado.

De acordo com Brügger (1999 *apud* CORRÊA e LEVY, 2000) a educação que segue estes parâmetros assemelha-se muito mais a um “*adestramento*”, pois seu principal objetivo é a “*reprodução de conceitos ou habilidades técnicas.*” Além disso, a ausência de uma visão integrada do conhecimento aliada a falta de estímulo ao desenvolvimento do raciocínio, leva os alunos a tornarem-se meros espectadores diante das situações problematizadoras do cotidiano.

Assim, o ensino tradicional, na análise de Corrêa e Levy (2000) não é capaz de propiciar uma aprendizagem significativa nem relevante, que contribua de fato para a formação de indivíduos críticos e atuantes. Por estas razões, faz-se necessária uma nova abordagem do paradigma educacional. E é dentro desse contexto que destacamos a Educação Ambiental (EA), não como uma alternativa ou uma área de estudo a adicionar ao currículo, mas sim como uma nova visão pedagógica que deve permear todas as disciplinas, impregnando todo o currículo desde os objetivos, passando pelos conteúdos e atingindo as estratégias de trabalho, a gestão da classe, a forma de avaliar.

Dentro dessa perspectiva inovadora, de acordo com Corrêa e Levy (2000), o livro didático deixa de ser um ditador para transformar-se em um aliado. Ele passa a ser um complemento, um material a mais que visa apoiar o trabalho do professor e facilitar a aprendizagem. Neste sentido, existe uma infinidade de recursos que podem ser utilizados pelo professor, alguns já bastante conhecidos no meio escolar, outros não fazem parte do nosso dia-a-dia e temos que procurar conhecê-los; todos eles contribuem a tornar a aprendizagem mais significativa e relevante. Considerando que muitos temas atuais têm sido incluídos nos LDLP conforme recomenda os PCNs (Temas Transversais), convém salientar um deles – as questões ambientais.

Conforme a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS, [200-]), a EA compreende ações práticas, onde se possa construir e

estabelecer relações de responsabilidade harmoniosas com esse meio, como forma de perpetuação e de manutenção da espécie humana e dos demais seres vivos do planeta com qualidade de vida. Deve capacitar ao pleno exercício da cidadania, através da formação de uma base conceitual abrangente, técnica e culturalmente, capaz de permitir a superação dos obstáculos à utilização sustentada do meio.

Enumera, ainda que, o direito à informação e o acesso às tecnologias capazes de viabilizar o desenvolvimento sustentável constituem um dos pilares deste processo de formação de uma nova consciência em nível planetário, sem perder a ótica local, regional e nacional. Por ser um processo que deve durar por toda a vida, a EA pode ajudar a tornar mais relevante a educação geral, a começar pelo ensino fundamental, desenvolvendo novas maneiras de viver sem destruir o Meio Ambiente, em suma, um novo estilo de vida. Para conseguir que os alunos aprendam e que tais conhecimentos escolares sejam realmente úteis, o professor pode considerar alguns aspectos básicos:

1- tornar os conteúdos curriculares interessantes, aproximando-os de questões atuais e da vivência dos alunos; 2- integrar os diversos conteúdos, pois o amontoado de informações sem relação entre si, não é conhecimento; 3- aproximar a escola do mundo do trabalho e da comunidade, para que não se transforme numa prisão, fechada em si mesma e sem vida (FAMURS, [200-], p. 30-31).

Os temas ambientais dizem respeito à relação entre o homem e a natureza, seu estudo facilita a integração entre disciplinas e as questões atuais têm ocupado espaço nos meios de comunicação, permitindo que os professores encontrem exemplos e problemas do presente para desenvolver os conteúdos escolares.

Afirma ainda a FAMURS ([200-]) que a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos não pode ser caracterizada pela rigidez, como se fosse uma decisão definitiva e não flexível. Ela consiste na possibilidade de alterar e de reestruturar, sempre que for necessário, de acordo com as novas urgências e as novas situações que surgem no dia-a-dia do estudante. O ensino socializado na escola pública pode ser desenvolvido através da prática progressiva de várias técnicas grupais de EA, como seminários, discussões em grupo e mesas redondas, mas tudo centralizado nas aptidões individuais de cada aluno, objetivo principal do projeto da escola.

Nos critérios gerais para a seleção de conteúdos para a prática de EA devem ser considerados os itens: significação; adequação às necessidades sociais e

culturais; interesse; validade; utilidade; possibilidade de reelaboração; flexibilidade. A língua, por sua dinâmica, é responsável pela interação de todos os elementos (físicos, biológicos e relações sociais), por articular todas as atividades humanas, tornando-as concretas, materiais e compreensíveis ao homem. A linguagem é a grande atividade que constitui o homem, em sua gênese de ser social e histórico. A língua, como suporte de todas as ciências, possibilita ampla interação com a EA através do acesso a textos que facultam uma visão abrangente e crítica da realidade, FAMURS ([200-]).

Diz também que, para a abordagem da EA no ensino de Língua Portuguesa, pode ser feita através da análise e discussão de textos que abordam a realidade social, e que se constituem em recursos básicos para que os alunos produzam seus próprios textos, tanto para a formação da consciência crítica, quanto para a busca de aperfeiçoamento das estruturas lingüísticas, quer na forma oral como na escrita. O intercâmbio de textos dentro da escola, entre escolas e delas com a comunidade, além do efeito multiplicador, faculta a construção e apropriação de novos conhecimentos, tornando os sujeitos partícipes da sociedade.

Enumera técnicas e recursos didáticos para a prática de EA a ser desenvolvida na sala de aula (FAMURS, [200-]):

- Leitura: a leitura dirigida consiste em orientar a aprendizagem do aluno por meio da leitura de adequada seleção de textos, conduzindo-o a realizar o estudo fundamental de um tema;

- Interpretação de textos: os estudos na classe e com presença do professor;

- Poesias; desenhos, cartazes, painéis, palavras cruzadas; visitas; teatro; música, jogos, audiovisuais.

Também algumas técnicas de comunicação e expressão são citadas:

- Painéis;

- Debates;

- Seminários;

- conferências ou palestras;

- murais.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada na cidade de Santa Maria, no período de 17/10/07 a 20/11/07, em doze Escolas da Rede Pública de Ensino, escolhidas de forma aleatória, com ênfase preferencial às Séries Finais (5^a a 8^a séries), sendo consultados professores da disciplina de Língua Portuguesa, de onze Escolas Estaduais e uma Municipal.

As escolas que participaram da pesquisa, com a respectiva localização por bairros, foram as seguintes:

- Escola Estadual de Ensino Médio Cícero Barreto, Centro;
- Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pillar, Bairro N. Sra. das Dores;
- Escola Estadual de Ensino Médio Irmão José Otão, Bairro N. Sra. Medianeira;
- Escola Estadual de Ensino Médio Naura Teixeira Pinheiro, Bairro São José;
- Escola Estadual de Ensino Médio Olavo Bilac, Centro;
- Escola Estadual de Ensino Médio Rômulo Zanchi, Vila Schirmer;
- Escola Estadual de Ensino Médio Walter Jobim, Bairro Itararé;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Edson Figueiredo, Bairro N. Sra. Lourdes;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém, Centro;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, Centro;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, Bairro Itararé;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Nóbrega, Bairro N. Sra. das Dores.

Para a pesquisa foi utilizado o instrumento questionário, conforme formato explicitado no APÊNDICE A, composto de dezessete perguntas abertas e uma semi-aberta (parte fechada e parte aberta), perfazendo dezoito perguntas, sendo que as dez primeiras perguntas se referiram ao professor e seu local de atuação (escola, séries, turmas, carga-horária e sua qualificação), as demais foram referentes à disciplina de Língua Portuguesa, o livro didático e as atividades desenvolvidas em sala de aula, inclusive sobre o conhecimento do tema EA.

O questionário foi entregue aos professores das escolas escolhidas aleatoriamente, com a recomendação de ser respondido e devolvido no prazo máximo de trinta dias (um mês), isto é, entre 17/10/2007 e 20/11/2007, sendo esta a data final para o recolhimento dos últimos questionários.

Foram encaminhados trinta e seis questionários, um para cada professor da disciplina de Língua Portuguesa da escola (com casos de mais de dois professores por escola), sendo que vinte e quatro questionários (66%) foram devolvidos; tal é a amostra levada em conta na pesquisa, os demais não foram devolvidos ou respondidos no prazo estipulado, sendo descartados.

A sistematização das respostas foi elaborada de acordo com as respostas dos professores e a análise gráfica dos dados foi feita a partir da metodologia sugerida por Booth *et al.* (2000), com referência à organização e apresentação dos dados qualitativos e quantitativos, no sentido de facilitar as comparações e estimular a interpretação dos dados, utilizando-se gráficos do estilo pizza (torta), com cores diferenciadas, que são adequados para a apresentação destes resultados, desde que estes sejam mostrados diretamente no gráfico (com percentagens e descrição dos dados), devendo ser evitada a utilização de legendas coloridas, pois estas dificultam a comparação dos dados, principalmente quando algumas legendas procuram identificar pequenas percentagens ou dados.

Para melhor sistematizar os resultados, nas perguntas abertas foram consideradas, no máximo, três respostas por pergunta.

Alguns dados, para melhor comparação, foram aglutinados em percentagens diferentes das explicitadas nos gráficos, a fim de se evitar longas descrições desnecessárias.

Nos gráficos com numerais, junto às percentagens, foram utilizadas notações matemáticas na forma de intervalo (aberto e fechado) representado por colchetes (ex: intervalo de 3 a 6, com 3 incluso e 6 excluído a notação é $[3 \text{ a } 6[$, cuja leitura é três fechado a seis aberto).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a sistematização das respostas às perguntas dos questionários apresenta-se a seguir os gráficos e discute-se os resultados obtidos.

O questionário (composto de 18 perguntas) inicia, na questão número um, com a identificação do nome da escola consultada, e sua listagem encontra-se explicitada no capítulo Materiais e Métodos.

A Tabela 1 se refere sobre os dados sobre o curso superior dos professores de Português e sua Pós-Graduação, perguntas 2 e 3, respectivamente.

Tabela 01 – Identificação do curso superior e da pós-graduação dos professores de Português

N° Pergunta	2				3		
Curso	Superior em Letras				Maior Pós-Graduação		
Habilitação	Português	Inglês	Francês	Não indic.	Espec.	Mestrado	Não tem
Respostas	4	5	1	14	15	2*	7
%	16,67%	20,83%	4,17%	58,33%	62,50%	8,33%*	29,17%

* Esses dois professores também têm Especialização.

Na identificação do curso superior dos professores, todos responderam que sua graduação foi realizada em Letras, onde 41,67% indicaram também a habilitação (português, inglês e francês) e 58,33% não a indicaram, o que quer dizer, neste caso, que a sua habilitação é português (que somada à habilitação de português indicada perfaz um total de 75%, e 25% em língua estrangeira); esta foi colocada em coluna separada apenas para ser fiel à manifestação das respostas contidas nos questionários.

Com relação à pós-graduação 70,83% dos professores responderam que têm pós-graduação, sendo a grande maioria Especialista em Literatura Brasileira, e poucos em outras áreas, como: português, lingüística ou literatura infantil. Destes, dois responderam que têm especialização e mestrado (8,33%). Os restantes 29,17% responderam que não têm pós-graduação, sendo que nenhum destes professores possui especialização em Educação Ambiental.

O gráfico da Figura 01 apresenta os dados sobre o tempo de magistério dos professores analisados, em anos.

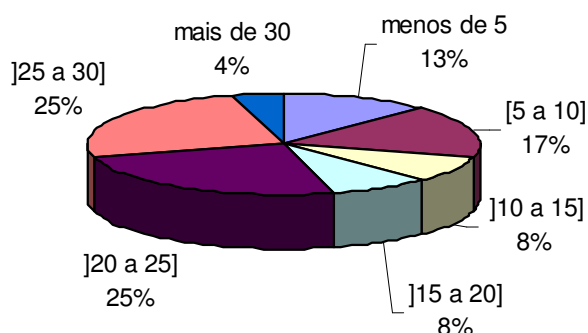


Figura 01 – Tempo de magistério dos professores, em anos.

A partir dos dados apresentados verifica-se que, aproximadamente, um terço dos professores têm até dez anos de magistério (30%), 16% têm de onze a vinte anos e a maioria (50%) têm mais de vinte e um anos de magistério. Neste último dado verifica-se que existem professores com tempo de serviço próximo ao tempo de aposentar-se (que é 25 ou 30 anos, dependendo do caso), tendo, inclusive, um que já ultrapassou o tempo máximo de 30 anos (4%).

Não pode ser determinado, nas respostas anteriores, quando cada professor concluiu sua pós-graduação, não se podendo precisar se foi recentemente ou não, mas, de acordo com Santos ([200-]), quando os professores já se formaram há muito tempo, percebem-se os conhecimentos, mesmo os teóricos, defasados, muitas vezes sem saberem o que é lingüística ou conceitos veiculados nos PCNs.

Este fato, aliado aos dados anteriores, influencia na forma de proceder nas escolhas de textos com temas atuais (como os ambientais), pelo maior ou menor conhecimento do professor sobre como trabalhar com atividades complexas, e pelo seu interesse ou não, em fazer cursos de atualização para um melhor entendimento de como proceder nas atividades de aula, pois haverá uma tendência do professor em evitar mudanças na sua rotina, pela proximidade da aposentadoria.

A Figura 02 representa o gráfico sobre o tempo de serviço dos professores na escola atual em que está exercendo o magistério, em anos.

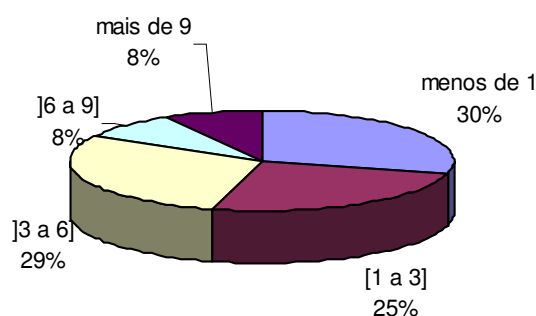


Figura 02 – Tempo de serviço dos professores na escola atual, em anos.

Analisando as respostas neste diagrama verificou-se que a maioria dos professores tem, no máximo, seis anos (84%) na escola atual, isso é devido, possivelmente, a troca de escola por motivos diversos, como proximidade de casa, facilidade de deslocamento, incompatibilidades entre colegas (direção da escola), altas demandas e cargas-horárias, alunos indisciplinados, violência na localidade...

Verificou-se que, quase um terço dos professores são novos na escola (30%), isto é, têm menos de um ano na mesma ou estão começando a lecionar, o que implica numa tendência a um estado mais de espera dos acontecimentos (sem iniciativa própria) como: ambientação com os colegas, alunos, comunidade e aos procedimentos didáticos da escola. Já 45% dos professores têm mais de quatro anos de serviço na escola atual, o que denota maior ambientação e experiência nos procedimentos.

A Figura 03 mostra o gráfico que representa a idade dos professores, sendo que chama a atenção que a maioria dos professores (dois terços) tem mais de quarenta e seis anos de idade (66%), que pode ser avaliada como alta, se considerarmos a necessidade de sua atualização a partir de cursos de formação e capacitação, e a dificuldade, devido a diversos fatores, da concretização dessa possibilidade.

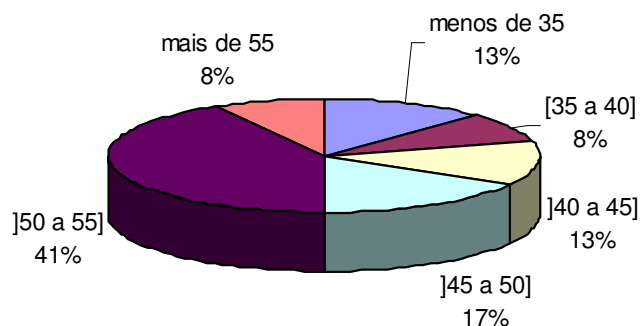


Figura 03 – Idade dos professores, em anos.

Apenas 21% dos professores (um quinto) têm quarenta anos de idade ou menos. Esses dois dados anteriores explicitam o baixo índice de professores que procuram os cursos de pós-graduação com áreas afins à ambiental, pois a idade mais alta dá a entender que o curso superior foi realizado a mais ou menos quinze ou vinte anos atrás, havendo, assim, maior preferência pelas áreas afins de pós-graduação em Português, pois a ambiental é um pouco mais recente (por exemplo: o Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental foi criado em 1996 e até ser conhecido levou mais ou menos dois ou três anos, o que dá um tempo máximo de dez anos desde sua criação).

Como a idade do professor e o tempo de magistério são elevados, e que a obtenção do curso superior geralmente ocorre após os vinte e dois anos de idade (principalmente para quem se habilitou a mais de vinte anos) há uma tendência de que a sua pós-graduação tenha sido efetivada há algum tempo e antes das últimas alterações de paradigmas educacionais, como a introdução dos PCNs (BRASIL, 2000 *apud* Santos, [200-]) pela nova LDB, Lei 9.394/96 e sua aplicação.

A Figura 04 mostra há quanto tempo os professores exercem a função de professor de Língua Portuguesa. Poucos professores têm outra habilitação, como a língua estrangeira, como ficou explicitado na Tabela 1 e também dedicam tempo a ela, mas a maioria do tempo é dedicada à disciplina de Língua Portuguesa.

Na análise das respostas pode-se dizer que a maioria tem boa experiência de docência, pois 53% dos professores têm mais de vinte e um anos de magistério, somente 21% tem menos de dez anos, um quarto deles (26%) está entre dez a vinte anos como professor de português.

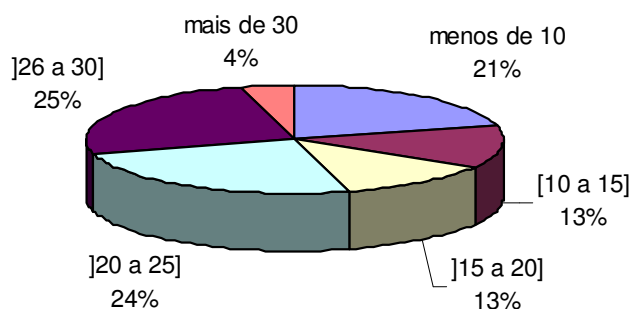


Figura 04 – Tempo na função de professor de português, em anos.

Verifica-se que existe uma semelhança dos gráficos que mostram o tempo de magistério (Figura 01) e o tempo na função de professor de português (Figura 04); na verdade, a diferença está entre aqueles que têm menos de vinte anos de nestes dois itens, o que identifica que aqueles que têm habilitação em língua estrangeira começaram a docência trabalhando nesta habilitação, pois este tempo é menor na função de professor de Língua Portuguesa.

Na Tabela 02 reuniu-se as respostas às questões números 8, 9 e 10, nas quais se mostra o número de séries lecionadas, de turmas, de alunos, a carga horária e se o professor cumpre na mesma escola; para melhor visualização e interpretação dos dados, pois estão relacionadas entre si.

Cada linha representa um questionário respondido, sendo que a linha anterior ao cabeçalho da tabela se refere ao número da pergunta e a coluna correspondente mostra os dados obtidos. As totalizações dos dados das colunas representam, em ordem: o número total em cada série lecionada; o número total de séries lecionadas, o número total de turmas (t), o número total de alunos (Ta) (valor da média mostra o número médio de alunos por professor – Ma/P), o número médio de alunos por turma (Ma/t), carga-horária (CH) e se a CH é na mesma escola.

Tabela 02 – Séries, turmas, alunos, carga horária e se o professor cumpre na mesma escola

Nº Perg.	8	8	8	9	9	10	10
Quest.	Quais as Séries (s)	Nº de Séries Lecion./P	Número de Turmas (t)/P	Total de Alunos (Ta)	Média de alun. por Turma**	Carga Horária (h)	CH é na mesma escola?
01	6 ^a , 8 ^a	2	2	56	28	20	Sim
02	7 ^a , 8 ^a	2	3	83	28	20	Sim
03	5 ^a	1	3	80	27	20	Sim
04	5 ^a	1	3	110	37	20	Sim
05	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a	3	5	97	20	20	Sim
06	6 ^a	1	3	82	27	20	Sim
07	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a	3	3	95	32	20	Sim
08	6 ^a	1	2	60	30	20	Sim
09	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a , 8 ^a	4	8	40	05*	20	Sim
10	7 ^a	1	4	120	30	20	Sim
11	6 ^a , 7 ^a , 8 ^a	3	6	180	30	40	Sim
12	5 ^a , 8 ^a	2	2	60	30	20	Sim
13	6 ^a	1	1	34	34	20	Sim
14	5 ^a	1	4	120	30	20	Sim
15	7 ^a	1	2	58	29	20	Sim
16	5 ^a	1	4	100	25	20	Sim
17	7 ^a , 8 ^a	2	5	150	30	30	Não
18	7 ^a , 8 ^a	2	5	160	32	40	Sim
19	5 ^a , 6 ^a	2	6	170	28	40	Sim
20	5 ^a , 7 ^a , 8 ^a	3	7	150	21	40	Sim
21	5 ^a	1	4	100	25	20	Sim
22	5 ^a	1	2	60	30	20	Sim
23	7 ^a	1	3	53	18	20	Sim
24	8 ^a	1	3	54	18	20	Não
Total	41 séries	24 Prof	24 Prof	2272 alun	M = 24 a/t	20/30/40	Sim/Não
Totais e Médias	5 ^a s = 12x 6 ^a s = 09x 7 ^a s = 11x 8 ^a s = 09x	1s = 13x 2s = 06x 3s = 04x 4s = 01x	1t- 1x 2t- 5x 3t- 7x 4t- 4x 5t- 3x 6t- 2x 7t- 1x 8t- 1x	2272 a / 24 P = Ta/P	Ta/P / pela Ma/t = Mt/P	20h – 19x 30h – 01x 40h – 04x	Sim=22 Não=02
Em %	5 ^a s=29,27% 6 ^a s=21,95% 7 ^a s=26,83% 8 ^a s=21,95%	1s=54,17% 2s=25,00% 3s=16,67% 4s= 4,17%	1t/7t/8t= 4,17% 2t = 20,83% 3t = 29,17% 4t = 16,67% 5t = 12,50% 6t = 8,33%	Ta/P = 95 a/P	95 a/P / 24 a/t = 4t/P	20=79,16% 30= 4,17% 40=16,67%	S=91,67% N= 8,33%

* Baixo número por ser EJA.

** Itens arredondados para número inteiro.

Legenda de abreviações:

x – vezes; s – série; t – turma; a – alunos; Ta – Total de alunos; M – Média; P – Professor; Ma/P – Média de alunos por Professor; Ma/t – Média de alunos por turma.

A partir dos dados da Tabela 2 verificou-se que as séries mais lecionadas são a 5^a e a 7^a séries, com 29,17% e 26,83%, respectivamente, e que a maioria dos professores leciona apenas uma série (54,17%), e, apesar de o número de professores que lecionam três turmas seja maior (29,17%), a média do número de turmas por professor é quatro (Mt/P = 4). Chegou-se a este resultado fazendo a divisão do Ta pelo número de professores (Ma/P = Ta / 24P = 2272a / 24P = 95 a/P)

e após dividindo este valor pela média de vinte e quatro alunos por turma ($Mt/P = Ma/P / Ma/t = 95a/P / 24a/t = 4t/P$).

Verificou-se que 79,17 % dos professores têm vinte horas de carga horária na disciplina de Língua Portuguesa, 4,17% têm 30 horas e 16,67% têm 40 horas, e que somente 8,33% lecionam Língua Portuguesa em outra escola outra escola.

Não foram consideradas na computação dos dados situações em que os professores lecionam outras disciplinas que não as de Português no ensino fundamental, ou ensino médio, em outras escolas.

A Figura 05 mostra as respostas dos professores à questão sobre a sua motivação na hora de escolher o livro didático.

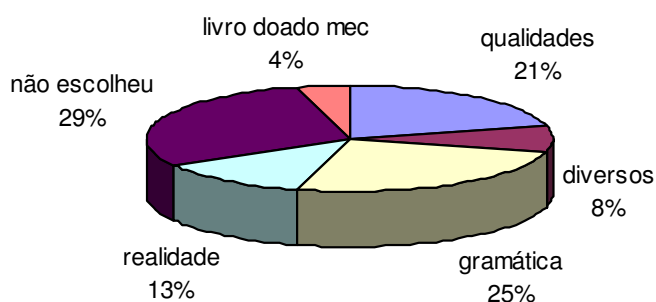


Figura 05 – Critérios na escolha do livro didático de língua portuguesa.

As respostas dadas pelos professores necessitam de uma reflexão mais apurada, pois um terço delas (33%) identificam que o professor sequer teve possibilidade de escolher o livro didático, outros a realizaram por ele, os quais podem ser: a escola (através da supervisão), os órgãos públicos responsáveis pela educação, ou outra possibilidade, que não cabe aqui precisar.

As respostas não foram muito pontuais ou claras, isto é, foram gerais ou evasivas, pois 21% disseram que escolhem pela qualidade (quais? O que considera como qualidade?), e isso leva a interpretações 'diversas' (citada por 8% dos professores) como: a real qualidade, ou a escolha do melhor livro entre os piores

oferecidos (empobrecimento da escolha ou pouca importância dada pela escola ou pelo professor a ela), ou figuras, ou histórias, ou exercícios ou gramática...

Somente 38% responderam de forma mais clara, sendo 25% pela gramática (melhor qualidade dos exercícios, mas não levando em conta o conteúdo dos textos) e 13% levando em conta, prioritariamente, textos que enfoquem a realidade (mas sem indicar qual realidade: a do professor?, a do aluno?, a da ação do homem?), de qualquer forma é um meio de trazer aos alunos questões relevantes, atuais, incluso, certamente, o Meio Ambiente (MA) e a EA.

Aqui se evidencia a competição comercial do livro didático, conforme J. Oliveira (1996), pois os resultados demonstram a confusão dos professores na sua escolha; também a inexistência de consideração à realidade dos alunos e, segundo Freitas (1996), não usando alternativas metodológicas e pedagógicas, acaba não desenvolvendo a criatividade dos alunos. O professor deve considerar melhor a escolha do LDLP com temáticas atuais, entre elas a ambiental, para trabalhar a língua oficial Nacional nas leituras e interpretações dos textos, propiciará ao aluno conhecer temas ambientais, a ação crítica para a melhor atuação na comunidade.

Os critérios que considero na escolha do livro didático são os textos identificados com a realidade dos alunos e que desperte o interesse à leitura, além dos exercícios de interpretação e gramática que devem ser criativos.

A Figura 06 apresenta as respostas sobre a questão referente às atividades práticas com os textos do livro didático e quais são estas, onde 93% responderam que fazem atividades práticas e apenas 7% disseram não fazer.

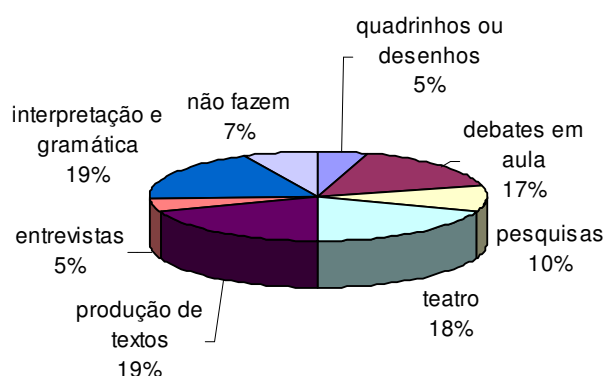


Figura 06 – Práticas com textos do livro didático feitas pelos alunos na sala de aula.

As respostas mais citadas tiveram um equilíbrio, pois a variação nas respostas principais foi de apenas 2%. São elas: com 19% apareceu a 'produção de outros textos' e, também, a 'interpretação e gramática' (que são situações normais da disciplina); com 18% apareceu o 'teatro' (que trabalha também a questão motora, interpretativa e criativa do aluno); em 17% das respostas ficou 'debates em aula', que desperta a cognição dos alunos; e com 5% apareceram as respostas 'entrevistas' e 'quadrinhos ou desenhos', este último trabalha a criatividade e a percepção dos alunos sobre os textos. Apenas 7% disseram que os alunos não fazem práticas com os textos. Salienta-se aqui, a partir dos resultados, o que diz Tolchinsky (2004): se é sustentado que um fator de aprendizagem importante é a diversidade de textos, é necessário que as crianças trabalhem com diversos textos; e lidem com uma multiplicidade de circunstâncias comunicativas e não tenham como única audiência o professor.

A Figura 07 apresenta as dificuldades dos professores em desenvolver práticas na sala de aula.

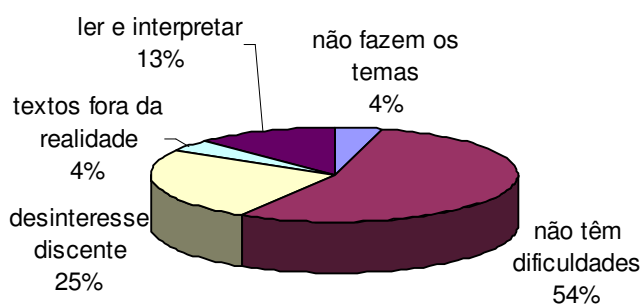


Figura 07 – Dificuldades dos professores em trabalhar com práticas na sala de aula.

A maioria dos professores (54%) respondeu que não têm qualquer dificuldade neste tipo de trabalho, os demais 46% responderam mais em forma de reclamação, isto é, 25% disseram que não há interesse discente nas aulas, 13% disseram que os alunos não conseguem ler bem e interpretar corretamente os textos, 4% que não querem fazer os temas e 4% disseram que os textos estão fora da realidade.

Analisando cada caso, podemos concluir que o desinteresse discente nas aulas pode ser relativo a fatores extraclasse, como problemas sócio-familiares, acesso a tecnologias digitais (que aguçam a curiosidade), modas, violências, sensualidade presente em todo o lugar (TV, revista, internet, realidade, colegas); e intraclasse, como falta de tecnologias na escola, pouca criatividade docente no trato com a disciplina e com as tecnologias, e o próprio ensino tradicional ultrapassado, que através de metodologias diretivas, não traz nenhum atrativo aos alunos.

Vários fatores (políticos, econômicos, sociais, psicológicos, lingüísticos, metodológicos e pedagógicos) interferem no ensino e renovação do Português como língua materna, Salzano (2004).

Os demais casos podem ser devido a dificuldades no aprender a ler, a escrever e a interpretar, principalmente nas séries iniciais, até chegar a um nível insuportável nas séries finais, gerando, por esse motivo, uma preguiça em fazer os temas (explicitação do desinteresse). A questão dos textos serem desatualizados reflete os problemas oriundos da má escolha ou da imposição de determinado livro didático, onde muitas vezes o professor é obrigado a trazer (ou complementar com) outros textos que retratem a realidade humana e ambiental atual.

O gráfico da Figura 08 mostra os dados sobre as fontes de aprimoramento dos conhecimentos dos professores.

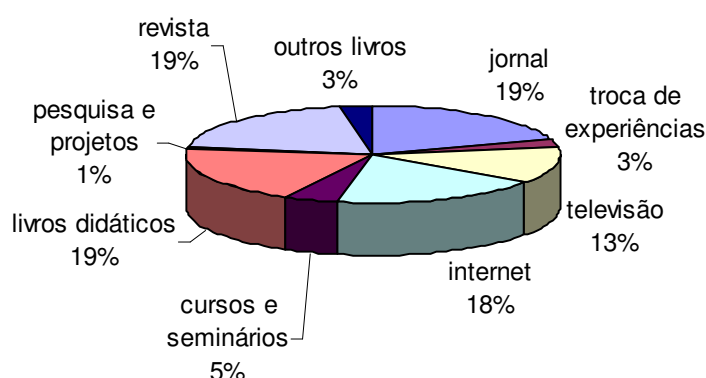


Figura 08 – Fontes de aprimoramento dos conhecimentos dos professores.

Nesta questão apresentou-se cinco opções fechadas, que totalizaram 88% divididos da seguinte forma: jornal (19%), revista (19%), televisão (13%), livros

didáticos (19%), internet (18%); o restante (verificados na parte aberta da pergunta 'citar outros') fez um total de 12%, assim divididos: cursos e seminários (5%), troca de experiências (3%), outros livros (3%) e pesquisa e projetos (1%).

Questiona-se esse resultado de 88%, no sentido de que, por comodismo ou indução, este valor pode não designar somente a questão do aprimoramento, mas sim evidenciar o problema da falta de atualização dos temas abordados nos textos dos LDLP, sendo questionável ainda, o valor científico, por exemplo, dos textos de revistas, jornais ou outros livros (depende se estas fontes são científicas ou apenas informativas, e por quem são emitidas ou veiculadas), pois as opções mais esperadas foram as menos citadas, como 'cursos e seminários', podendo incluir aqui cursos de pós-graduação, de formação e de capacitação; e 'troca de experiências' e 'pesquisa e projetos' (trabalhando interdisciplinarmente, por exemplo).

A Figura 09 mostra o resultado sobre o modo como os textos da atualidade são usados pelo professor na sala de aula, uma vez que houve unanimidade quanto ao interesse em usá-lo e se efetivamente os usa.

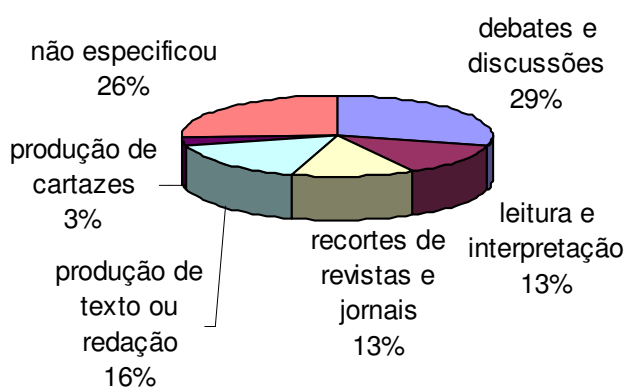


Figura 09 – Modo como os professores usam os textos da atualidade na sala de aula.

Verificou-se que, apesar do professor não participar muito na escolha do livro didático e ele (o livro) não contemplar os temas desejados pelo professor, este busca outros meios para poder trabalhar a atualidade com os seus alunos. E estes textos podem incluir enfoques com temáticas ambientais, entre outros. Um quarto

dos professores (26%) não especificou qual a forma utilizada, mas a mais citada foi 'debates e discussões' com 29% das respostas, 16% citaram a 'produção de texto ou redação', 13% responderam 'recortes de revistas e jornais' (consoante com a resposta da pergunta anterior), 13% responderam 'leitura e interpretação' e 3% citaram a 'produção de cartazes' (uma forma de interpretação).

Santos ([200-]) diz que a perspectiva mais crítica de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base da formação do aluno, o que foi identificado nas respostas em 29% dos casos.

Nada foi referido sobre a possibilidade de ser trabalhado o texto real no ambiente externo da escola, comparando com o entorno do aluno ou outra prática externa, que seria algo extremamente importante a considerar, pois poderia ser estudada a possibilidade da produção textual ser feita a partir de uma leitura visual do ambiente, próximo do contexto do aluno.

Meus alunos também possuem muitas dificuldades na leitura e interpretação, e na produção de texto. Para a solução destes problemas é necessário fazer muita leitura e ter um bom livro didático que ajudará na aprendizagem destes alunos.

A Figura 10 mostra os suportes técnico-pedagógicos que os professores gostariam de contar na sala de aula para realizar seu trabalho.

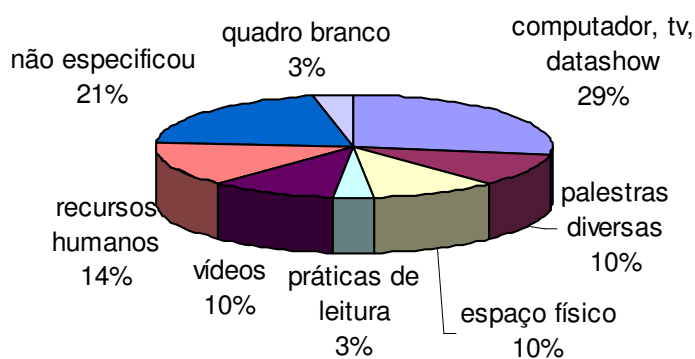


Figura 10 – Suportes técnico-pedagógico que os professores gostariam de contar no seu trabalho.

Verificou-se que 21% dos professores não especificaram que tipos de suportes gostariam de contar, ou por não entender como responder a questão ou por não precisar mesmo. Entre as respostas específicas observou-se que 39% delas identificaram que o melhor seria que a escola colocasse à disposição do professor o computador, TV, *data show* (29%) e vídeos (10%), sendo que este último se refere a filmes ou clipes em CD/DVD. Não foi especificado se estes equipamentos serão utilizados em uma sala de aula ou em uma sala de informática (com pesquisas na *Internet*), situação que pode estar relacionada com a resposta 'espaço físico' (10%), criação de um laboratório de informática ou ao anseio de trabalhar em salas de aula maiores (as existentes podem ser pequenas para a quantidade de alunos).

A informática (e a tecnologia em geral) traz um grande apoio pedagógico ao ensino, mas é necessário que o professor aprenda a lidar com ela em cursos de formação às novas tecnologias, pois a inclusão dela será inútil se utilizada como mera transmissora de conhecimento, sem as trocas no aprender, nas interações, nas ações críticas, conforme enumera Campos (2004).

A indicação 'recursos humanos' (14%) refere-se ao apoio técnico nas atividades desenvolvidas em aula, quando o suporte for com equipamentos eletrônicos, mas pode estar relacionada com a resposta 'palestras diversas' (10%) ou outro tipo de ajuda (não especificada). A resposta 'prática de leitura' (3%) se deve ao fato de haver alunos com dificuldade em leituras. O 'quadro branco' identifica o desejo de abandonar o quadro negro e o giz (pelo pó que suja as roupas e causa alergia) pelo uso de marcadores coloridos de quadro branco.

Os gráficos das Figuras 11 e Figura 12 mostram as dificuldades, segundo os professores, que os alunos da disciplina de Língua Portuguesa têm, e as causas que levam a isso, respectivamente.

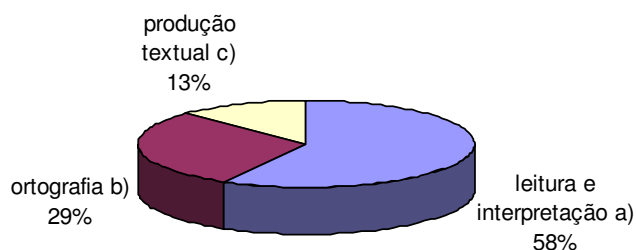


Fig. 11 – Dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, segundo os professores.

Verifica-se que a grande maioria dos alunos apresenta dificuldade na leitura e interpretação de textos. Isso se deve ao fato do aluno não vir com bom embasamento das séries anteriores, agravando-se com o passar do tempo, até chegar a um ponto crítico nas séries finais em que há maior exigência deste fator. O mesmo pode ser dito em relação às outras respostas, pois ‘ortografia’ (29%) também é um problema acumulado desde as séries iniciais (muitos professores reclamam que os alunos não sabem escrever, principalmente depois do aparecimento da *internet* e dos filmes, que estimulam as escritas erradas, a partir da influência de ‘gírias’, jargões, chavões, e a uma escrita estranha); também a ‘produção textual’ (13%) se deriva das duas respostas anteriores, pois quem não sabe interpretar e não sabe escrever terá muitas dificuldades em produzir qualquer texto (pelo menos sem erros) e ainda falhará numa construção textual coerente.

A inclusão e citação das letras a), b) e c) no primeiro gráfico tem a finalidade de mostrar uma correlação entre as respostas da Figura 11 e da Figura 12.

De acordo com as respostas anteriores dos professores às dificuldades dos alunos [a), b) e c)], há uma relação direta, letra a letra, com as causas {a), b) e c)}.

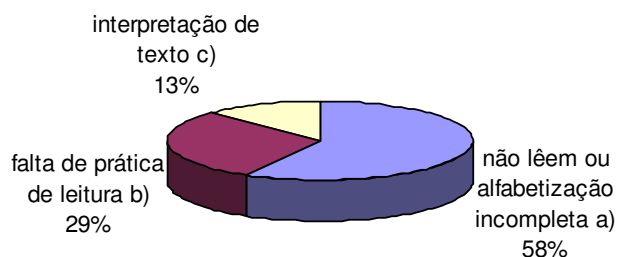


Fig. 12 – Causas das dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo os professores, a dificuldade [a] 'leitura e interpretação' (58%) corresponde à causa {a} que é 'não lêem ou alfabetização incompleta' (58%), o que confirma a primeira análise. As dificuldades de aprendizagem se arrastam das séries iniciais até as séries finais, com ou sem reprovações, as quais são mais exigentes. Variáveis como possíveis causas dessa acumulação de aprendizado deficiente: problemas sócio-familiares, dificuldades físicas ou dos sentidos, hiperatividade, problemas de concentração, fatores extraclasse, metodologias de ensino... A dificuldade [b] 'ortografia' (29%) se correlaciona com a causa {b} 'falta de prática de leitura' (29%), pois a aprendizagem de novas palavras para enriquecimento do vocabulário necessita do exercício da leitura para a sua fixação e entendimento dos contextos.

Os alunos, em sua maioria, sempre tiveram dificuldades de leitura, ou por não gostarem (o que identifica o aprendizado deficiente) ou por não ter aprendido a pontuação das frases (o aluno já não sabe mais o que é gramática, análise sintática, interpretação..., nem para que servem).

A dificuldade [c] 'produção textual' (13%) se correlaciona diretamente com a causa {c} 'interpretação de texto' (13%), pois se o aluno não sabe interpretar os textos, como produzirá outros textos, isto é, redações ou histórias? Note-se que as percentagens das dificuldades e das causas são iguais. Aqui entra a questão da importância dos cursos de atualização para que os professores possam reciclar-se ou aprender novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, abandonando

fórmulas antigas e tradicionais de ministrar aulas, procurando, através de novos suportes técnico-pedagógicos, ações inovadoras desde as séries iniciais, para que os alunos se sintam mais motivados nos trabalhos efetivados em aula.

O gráfico da Figura 13 mostra as opiniões dos professores sobre o tema Educação Ambiental.

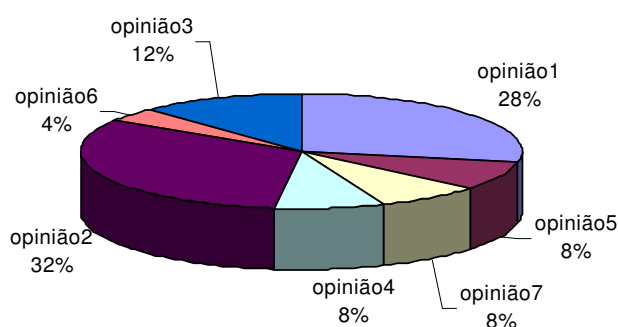


Figura 13 – Opinião dos professores sobre o tema Educação Ambiental.

LEGENDA

- Opinião1 – “Formação de cidadãos com consciência ecológica e ação das pessoas sobre a natureza”;
- Opinião2 – “Não especificou ou não soube explicar”;
- Opinião3 – “Saber cuidar do meio ambiente que nos rodeia a partir de práticas educativas básicas”;
- Opinião4 – “Deve ser trabalhada em todas as disciplinas”;
- Opinião5 – “Deve fazer parte do currículo como disciplina”;
- Opinião6 – “Para melhoria do relacionamento entre as pessoas para um trabalho além das disciplinas”;
- Opinião7 – “É um tema com muita discussão e pouca prática”.

Para organizar as respostas, as opiniões foram diferenciadas e numeradas de um a sete, conforme consta no gráfico, e logo abaixo, na legenda numerada de cada opinião. Todos os professores concordam que o tema Educação Ambiental tem muita importância.

De acordo com o diagrama a opinião mais citada foi a de número dois (32%), mas não explicaram o porquê desta importância. A falta de uma resposta mais completa destes professores leva-nos a acreditar que, ou não quiseram escrever mais, ou desconhecem o tema, o que contraria a resposta unânime da importância do tema.

As opiniões números cinco (8%) e sete (8%) merecem uma crítica pelo fato de ter explicitado um desconhecimento do professor sobre o que é Educação

Ambiental, além do que foi definido nos encontros internacionais e as normativas, princípios e objetivos publicados, pois encerra o tema complexo e transversal, que é a EA, dentro de uma disciplina. É uma visão cartesiana das partes. Todas estas respostas totalizaram 48%.

Se alguém pedisse para eu responder este mesmo questionário há dois anos, eu estaria incluída nestes 48% que não esclareceram a resposta, mas hoje, com o conhecimento que adquiri no curso de pós-graduação em Educação Ambiental concordo com as opiniões 1, 3, 4, 6, e também ter uma qualidade de vida sem agredir a natureza e preservando-a para as futuras gerações.

A opinião número quatro (8%) esclarece melhor esta questão, ao definir que a EA deve ser trabalhada em todas as disciplinas, mas é necessário especificar que isso tem que ser de forma transversal, ou interdisciplinar, não como uma soma das partes de cada disciplina, e sim num trabalho conjunto em busca de um novo fim.

A melhor percepção dos professores sobre EA ficou manifestada nas opiniões número um (28%) 'formação de cidadãos com consciência ecológica e ação das pessoas sobre a natureza', número três (12%) 'saber cuidar do meio ambiente que nos rodeia a partir de práticas educativas básicas' e número seis (4%) 'para melhoria do relacionamento entre as pessoas para um trabalho para além disciplinas', o que somado com a opinião número quatro perfaz um total de 52%, que é mais da metade da amostra, que concorda com a definição de EA da FAMURS ([200-]).

A abordagem da EA no ensino de Língua Portuguesa pode ser feita através da análise e discussão de textos que abordam a realidade local e também global, com ações práticas, construindo relações de responsabilidade harmoniosas com o meio ambiente e ao pleno exercício da cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos esperados pode-se referir que este trabalho traçou o perfil do professor de Língua Portuguesa, elencando dados relativos às questões propostas sobre o ensino de Língua Portuguesa e possibilidade de trabalhar com a Educação Ambiental, e as grandes dificuldades na participação da escolha do livro didático.

A maioria dos professores consultados pertence a escolas estaduais, sendo que um terço revelou sua habilitação e a maioria tem uma boa condição de estudos, pois cursou pós-graduação, em geral, especialização em Literatura Brasileira, sendo que nenhuma em Educação Ambiental.

São professores com bastante experiência em docência, pois têm muitos anos de magistério, além de idade mais avançada, onde dois terços tem mais de 46 anos, e com pouco tempo de trabalho na escola atual, o que significa que deve haver trocas de escolas realizadas pelos professores em determinados períodos.

Os professores trabalham mais nas quintas e sétimas séries, tendo, na maioria das vezes, uma única série, mas com uma média de quatro turmas por professor, que resulta em torno de noventa e cinco alunos, tendo em média vinte e quatro alunos por turma, com grande predomínio da carga horária de vinte horas.

Ficou configurado que os professores, normalmente, têm dificuldades para a escolha do livro didático (quando podem escolher), não ficando bem claro os critérios para a sua escolha, denotando, talvez, um erro de avaliação da sua importância, tanto pelos professores como pelas escolas.

Também há dificuldades na execução de práticas na disciplina de Língua Portuguesa na sala de aula, pois os alunos têm grandes problemas de leitura, de interpretação de textos e de ortografia, situações que se arrastam desde as séries iniciais.

Verificou-se que os professores aprimoraram seus conhecimentos, na maioria das vezes, a partir de artigos e notícias de revistas, jornais e TV e a maioria trabalha com temas atuais e gostariam de contar com o apoio de tecnologias digitais, como o computador, TV e *data show*, além de recursos humanos para apoio técnico; e mais da metade dos professores que responderam o questionário têm uma boa

percepção sobre Educação Ambiental, ao dizerem que ela “forma cidadãos com consciência ecológica e ação das pessoas sobre a natureza”, “saber cuidar do meio ambiente que nos rodeia a partir de práticas educativas”, “para melhoria do relacionamento entre as pessoas” e “para ser trabalhada em todas as disciplinas”.

Apesar de os objetivos específicos terem sido alcançados, sentiu-se que o questionário proposto poderia contemplar também, questões bem mais pontuais e claras, como o caso da análise e escolha dos livros didáticos, tentar identificar se a condição atual do uso do livro didático pelos professores tem se dado como mera repetição ano a ano da mesma sistemática de trabalho ou se leva em conta o saber e entorno do aluno, e a produção textual no sentido literário (não mera correção de textos no estilo ‘certo ou errado’).

Com relação ao aprimoramento dos professores poderia ser analisada uma forma de qualificá-los e capacitá-los, através de cursos, seminários, palestras e consultas a revistas ou publicações com verdadeiro valor científico, além de procurar propagar e facilitar o seu ingresso em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação de uma forma diferenciada, pois como se verificou nesta pesquisa, a idade mais avançada dificulta em muito essa possibilidade.

Uma outra questão que poderia ter sido trabalhada no questionário seria uma investigação mais detalhada sobre o relacionamento Professor-Texto-Educação Ambiental-Aluno e as diversas formas de abordagens, para a melhor verificação da percepção ambiental, a partir de um trabalho prático.

Também merece uma citação a questão da inclusão das tecnologias na escola (como a informática e audiovisuais) que poderão trazer uma nova interação entre os atores sociais, principalmente favorecendo à criticidade do aluno, seu interesse pelas aulas e a quebra da rotina do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. L. F. de. **Gêneros e tipos: uma aproximação**. UNESP. [200-]. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/2/06.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2008.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOOTH, W. C. *et al.* **A arte da pesquisa**. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ferramentas).
- CAMPOS, M. M. A. A incorporação da informática educativa nas escolas públicas de ensino médio de Maceió-AL. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió, EDUFAL, 2004. 228 p. p. 11-50.
- CORRÊA, S. R. F.; LEVY, M. I. C. **Análise do guia dos livros didáticos: como a educação ambiental é trabalhada nos livros didáticos de ciências**. 2000. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/mea/remea/congress/comunica.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2007.
- COSTA, D. C. L. **Desafios do professor de língua portuguesa: redimensionando o ensino-aprendizagem da língua**. 2007. Disponível em: <<http://www.anhangueraeducacional.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2007/.../>>
- DELL'ISOLA, R. L. P. **O livro didático de língua portuguesa**. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996. 34p.
- FAMURS. Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul. **Educação ambiental: diretrizes para a prática pedagógica**. [200-]. 146 p.
- FEITOSA, C. A. **Livro didático de língua portuguesa, suporte ou armadilha para a literatura?** 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss11_05.pdf>. Acesso em: 01 out. 2008.
- FREITAS, R. A. de. Livro didático: monotonia ou necessidade? In: DELL'ISOLA, R. L. P. **O livro didático de língua portuguesa**. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996. p. 20-21.
- GANDRA, I. M. O livro didático: adequado ou não? In: DELL'ISOLA, R. L. P. **O livro didático de língua portuguesa**. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996. p.11-12.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social e escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.** 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002>. Acesso em: 28 set. 2008.

OLIVEIRA, G. R. **A relação do professor de português com a literatura: formação, hábitos de leitura, práticas de ensino.** 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss17_05.pdf>. Acesso em: 06 out. 2008.

OLIVEIRA, J. B. de. O livro didático: ótimo negócio para as editoras. In: DELL'ISOLA, R. L. P. **O livro didático de língua portuguesa.** (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996. p. 7-9.

OLIVEIRA, M. P. de. Os textos do livro Português de Reinaldo Mathias Ferreira. In: DELL'ISOLA, R. L. P. **O livro didático de língua portuguesa.** (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996. p. 9-10.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez Editorial/Editora da UNICAMP, 1986.

RICARDO, J. C.; FECCHIO, M. **O livro didático de português no ensino médio e a formação do leitor.** 2007. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/1419/1242>>. Acesso em: 01 out. 2008.

SALZANO, J. T. Análise de um livro didático em língua portuguesa. **Integração**, ano X, n. 42, jul./ago./set, p. 285-293, 2004.

SANTOS, J. dos. **Letramento, variação lingüística e ensino de português.** 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/8%20art%206.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2008.

SANTOS, L. W. **O ensino de língua portuguesa e os PCN's.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. [200-].

SANTOS, M. G. de F. N. dos. **Educação ambiental no livro didático brasileiro.** 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewPDFInterstitial/4242/3726>>. Acesso em: 01 out. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na Escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Que professores de português queremos formar? **Revista da Educação.** Niterói: Universidade Fluminense. n. 3. p. 149-155. 2001.

TOLCHINSKY, L. **Todos os professores deveriam se ocupar da leitura e da escrita.** *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 58, jul/ago. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1988.

VISIOLI, A. C. C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente.** 2004. Disponível em:
<<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/accvisioli.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2008.

ZILBERMAN, R. Letramento literário e livro didático, uma difusão da literatura pela escola. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário entregue aos Professores de Português para responder no período entre 17/10/2007 e 20/11/2007.

1. Nome da escola:
2. Curso superior:
3. Pós-graduação:
4. Tempo de magistério:
5. Tempo nesta escola:
6. Idade:
7. Tempo na função de professor de Português:
8. Séries e número de turmas:
9. Número total de alunos:
10. Qual a sua carga horária e se cumpre na mesma escola?
11. O que motivou na escolha do livro didático de Língua Portuguesa?
12. Seus alunos fazem atividades práticas com os textos do livro didático? Quais?
13. Encontra alguma dificuldade em trabalhar com práticas na sala de aula?
14. Onde busca aprimorar seus conhecimentos:
 jornal revista televisão livros didáticos internet
 outros
15. Você acha interessante usar textos da atualidade? Faz uso deles e de que maneira?
16. Qual o suporte técnico-pedagógico que gostaria de contar para realizar seu trabalho?.....
17. Qual a maior dificuldade dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e que motivos levam a isto?.....
18. Qual sua opinião a respeito do tema “Educação Ambiental”?