

UM DIÁLOGO ENTRE O ACESSO AO CONHECIMENTO E A EXCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIÁLOGO ENTRE EL ACCESO AL CONOCIMIENTO
Y EXCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA IDIOMA
PORTUGUÉS

A DIALOGUE BETWEEN ACCESS TO KNOWLEDGE
AND EXCLUSION IN TEACHING THE PORTUGUESE
LANGUAGE

*Helen Vieira de OLIVEIRA*¹

Resumo

Defendemos que as concepções pedagógicas estão diretamente relacionadas com os paradigmas que sustentam o pensamento e as formas de representar o mundo. A partir da história da pré-modernidade à pós-modernidade, buscaremos compreender os diferentes currículos que foram se desenhando e seus processos de exclusão. Ao longo do tempo, observamos que a forma de exclusão vai fundamentando-se à proposta de currículo usada. Este artigo visa realizar uma análise de como ocorreu o acesso ao saber ao longo do tempo, entendendo que tal processo se dá a partir de um contexto histórico, o qual, de forma direta, interferiu e ainda interfere nas práticas curriculares presentes na educação formal. Esta construção servirá como base para a análise do ensino de Língua Portuguesa e o processo de exclusão escolar que ocorre no espaço escolar.

¹ Doutoranda pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) E-mail: helenvoliveira@gmail.com.

Palavras-chave: Currículo; Paradigma; Exclusão Escolar; Língua Portuguesa; Formação de Professores.

Resumen

Defendemos que las concepciones pedagógicas están directamente relacionadas con los paradigmas que sostienen el pensamiento y las formas de representar al mundo. A partir de la historia de la premodernidad a la posmodernidad, buscaremos comprender los diferentes currículos que se fueron dibujando y sus procesos de exclusión. A lo largo del tiempo, observamos que la forma de exclusión va fundamentándose en la propuesta de currículo usada. Este artículo pretende realizar un análisis de cómo ocurrió el acceso al saber a lo largo del tiempo, entendiendo que tal proceso se da a partir de un contexto histórico, el cual, de forma directa, interfirió e incluso interfiere en las prácticas curriculares presentes en la educación formal. Este edificio servirá como base para el análisis de la enseñanza de idiomas portugués y el proceso de exclusión escolar que tiene lugar en la escuela.

Palabras clave: Currículo. Paradigma. Exclusión Escolar. Lengua portuguesa. Formación de profesores.

Abstract

We defend that the pedagogical conceptions are directly related to the paradigms that sustain the thought and the forms of representing the world. From the history of pre-modernity to postmodernity, we will try to understand the different curricula that were designed and their processes of exclusion. Over time, we observed that the form of exclusion is based on the proposed curriculum. This article aims to perform an analysis of how the access to knowledge occurred over time, understanding that this process takes place from a historical context, which, directly, interfered and still interferes with the curricular practices present in formal education. This construction will serve as the basis for the analysis of Portuguese language teaching and the process of school exclusion that occurs in the school space.

Keywords: Curriculum. Paradigm. School Exclusion. Portuguese language. Teacher training.

INTRODUÇÃO

E falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis –, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais. (HOBSBAWM, 1995, p. 13)

Para observar os números indo-arábicos, usá-los ou ensiná-los, não há necessidade de ter conhecimento de como eles surgiram e como foi sua evolução. Não é preciso saber que o primeiro manuscrito francês encontrado com tal sistema é datado de 1275 para poder ler o preço do quilo do tomate na feira, ensinar a forma de um número ou o conceito de quantidade do número 3. No entanto, ao saber tais informações, a percepção, na utilização dos algarismos indo-arábicos, se transforma. Desenvolve-se uma ideia de que os números, tais como utilizamos hoje, não surgiram de uma força maior ou estão postos nesse formato desde seu surgimento, mas que houve uma evolução, uma mudança para atender as diversidades e as necessidades de cada povo e período. Compreender o que ocorreu e como ocorreu é jogar luz sobre como as coisas se desenvolveram e se desenvolvem.

Este trabalho se propõe a uma análise de como ocorreu o acesso ao saber ao longo do tempo, entendendo que tal processo se dá a partir de um contexto histórico, o qual, de forma direta, interferiu e ainda interfere nas práticas curriculares presentes na educação formal. Esta construção servirá como base para a análise do ensino de Língua Portuguesa e o processo de exclusão escolar.

Iniciaremos com Wiliam Doll (1997) no que diz respeito à percepção do currículo no paradigma pré-moderno e moderno, e como tal currículo se desenvolve no momento em que ocorre uma mudança de paradigma, com a qual o

pós-moderno luta para superar as concepções do paradigma moderno de educação. Em seguida, trabalharemos com base em Barroso (2003), no que diz respeito as diferentes formas de exclusão no sistema formal de ensino. Por fim, no ensino de Língua Portuguesa, no qual trazemos dois pontos: primeiramente, o ensino voltado para a diversidade linguística, fundamentado em Soares (1995) e no PCN (2007); e a formação dos professores no que se refere à teoria e à prática, com base em Mello (2000).

Tal trabalho, em momento algum, pretende realizar uma análise histórica e conceitual completa sobre currículo e conhecimento, mas, sim, lançar luz sobre como concepções atuais estão arraigadas a conceitos já existentes ao longo da história que buscavam atender a determinados objetivos da estrutura social vigente.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA PASSAGEM DO PRÉ-MODERNO AO PÓS-MODERNO

Segundo Doll (1977), é possível realizar uma organização da história do pensamento ocidental em três metaparadigmas, a saber: pré-moderno, moderno e pós-moderno.

O período pré-moderno abrange o espaço de tempo desde a história ocidental até as revoluções científica e industrial dos séculos XVII e XVIII. Este período tinha como base “uma harmonia cosmológica que incluía um senso de equilíbrio ou proporção ecológico, epistemológico e metafísico.” (p. 35).

Além disso, apresentava um currículo fechado no que diz respeito ao caminhar do aluno, pois era algo limitado, moldado pelo saber do professor. Fato que entra em aparente contradição ao utilizar o método socrático de questionamento. No entanto, o mesmo é “orientado para lembrança, não de final-aberto e progressivo como num verdadeiro diálogo” (DOLL, 1997, p. 41). Os únicos assuntos tratados são aqueles de domínio do professor, ao aluno não é permitido ultrapassar o limite imposto.

Nesse período, o profissionalismo era considerado como um estudo em excesso, o que decorreria no fracasso do educando. O objetivo era um estudo focado em uma “abordagem mais ampla, sábia e holística ao conhecimento de vida.” (DOLL, 1997, p. 40). Cada indivíduo, segundo a teoria de Platão, desempenharia um papel social pré-determinado para o bem comum, não tendo, assim, escolha sobre suas decisões.

O método de Descartes foi incipiente na construção de um paradigma moderno, paradigma que “estruturou o pensamento intelectual, social e educacional norte-americano durante as primeiras sete ou oito décadas deste século” (DOLL, 1997, p. 17). “Conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”, com tal pensamento, Descartes reformula a filosofia, espalhando tal reformulação em outros campos do saber, como Literatura, Moral, Ciência Política e inclusive a Teologia.

Para o currículo, afirma Doll, o pensamento de Descartes se assemelha ao “método científico” modernista, com os princípios de Tyler e com os passos dedutivos usados por Euclides.

Como representante da teoria tradicional, Ralph Tyler propõe em seu livro *Princípios básico de currículo e ensino (1978)* quatro objetivos principais do currículo, que ficaram conhecidos como “princípios de Tyler”:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Como afirma Doll, tais perguntas fazem parte do processo de quatro fases na elaboração do currículo: propósitos escolhidos, experiências oferecidas, organização efetiva e

avaliação. Um currículo que propicia um sistema fechado, que leva ao conhecimento de algo que já existe, do que já é posto. Como afirma o autor, “pode haver uma transmissão de informações, mas não uma transmissão do conhecimento” (1997, p. 47). Os princípios de Tyler são variações do método geral de Descartes “conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”, que nada mais é que conduzir a mente humana ao que já é conhecido.

O conhecimento existente “fora” – imutável, inalterável – residindo nas grandes Leis da Natureza. O conhecimento podia ser descoberto, mas não criado – o sistema era fechado. Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com um mundo emergente, evolucionário. (DOLL, 1997, p. 48)

Outro pensamento que desempenhou um papel importante na construção de um novo paradigma foi o de Isaac Newton. Para Doll, são as visões metafísicas e cosmológicas de Newton que têm dominado o pensamento moderno, “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear, e uma metodologia fechada (ou de descoberta) [...] são as bases conceituais da criação do currículo científico.” (DOLL, 1997, p. 51).

Ao longo dos anos escolares, observa-se que a construção do currículo obedece a tal modelo, um modelo fechado que apresenta: uma sequência linear e gradual – assim como o sequenciamento linear desenvolvido por Newton, que diz respeito ao cálculo simples, linear; conceito de causabilidade – “Para cada efeito deve haver uma causa anterior; os efeitos não acontecem espontaneamente e a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito. [...] Num universo fechado, mecanicista, isso significa que os mesmos efeitos sempre seguir-se-ão às mesmas causas.” (DOLL, 1997, p. 52) e, por fim, o tempo – que na teoria de Newton é visto como algo menos importante secundário.

No currículo, observamos esses três conceitos bem marcados. Uma sequência linear, seja no livro didático seja no plano de curso, que, por utilizar uma ordem fechada e engessada, acaba possibilitando um caminho único a ser percorrido, sem possibilidade de multiplicidade. Se há apenas um caminho, uma ordem, uma sequência, todos devem apresentar um mesmo resultado, tendo em vista que “a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito”. O último conceito é o do tempo, que não é visto como um “ingrediente ativo, necessário para o desenvolvimento das possibilidades criativas inerentes a qualquer situação” (DOLL, 1997, p. 53), mas sim como um fator acumulativo.

Doll defende em seu livro um “currículo dançante” (2007, p. 120), em que as ideias mecanicista e positivista não estruturam o pensamento educacional, com acumulações lineares, mas sim, um currículo em processo, que tem como base a exploração do desconhecido, no qual “professor e aluno ‘limpam o terreno’ juntos, transformando assim o terreno e eles próprios” (idem, p. 172). Uma estrutura de currículo aberto, pós-moderno, que não é estabelecido antecipadamente, que se faz através da ação e interação dos participantes, múltiplo em diversidade, modelado em uma matriz que não tem nem início nem fim.

Uma proposta de currículo pensada para uma sociedade pós-moderna, que, no entanto, ainda apresenta concepções curriculares arraigadas no modernismo. “Nesta era, o passado não vai desaparecer, mas vai ser continuamente reestruturado à luz do presente que está acontecendo, mudando.” (DOLL, 1997, p. 173).

O ACESSO AO CONHECIMENTO E A EXCLUSÃO ESCOLAR

“(…) os excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm “sucesso” ou são “especiais”), constituem hoje as principais vítimas

do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização (BARROSO, 2003, p. 26).

Barroso (2003, p. 27) aponta diversas formas de exclusão dentro do sistema formal de ensino, a saber:

A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.

- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Ao longo da história, observamos que o acesso ao conhecimento é propiciado a diferentes públicos, dependendo dos interesses da sociedade da época. O ingresso na educação formal passa de acessível a poucos a direito de todos. No entanto, ao realizar uma análise mais profunda, notamos que em todos os momentos há excluídos, aqueles que de alguma forma não são considerados “aptos” ao acesso ao conhecimento.

No início, verificamos aqueles que são excluídos devido ao fato de a escola não deixá-los entrar, na qual educação está vinculada à manutenção de um regime, que tem como base de seu poderio a ignorância das massas, estando assim, a educação, restrita à minoria da população. Levar a instrução a todos, diminuiria a mão de obra necessária para época, a qual era voltada para um trabalho manual.

Neste momento, surge a ideia de que a educação deveria ser de caráter público, organizada e dirigida pelo Estado, algo fundamental para a vida individual e social. D’Alembert considera que para tal acessibilidade, a linguagem científica deveria ser mais simples, algo mais acessível ao estudo do povo, pois tal fato quebraria a percepção da população de que “ela (língua particular de cada ciência) é uma espécie de *muralha inventiva para defendê-la das aproximações*” (DIDEROT e D’ALEMBERT *apud* GOMES, 2008, p. 119, *grifo nosso*). Tal

linguagem era uma das formas de se construir uma “muralha”, algo que separava o povo da educação.

Em um segundo momento, temos a escola que “põe para fora aqueles que estão dentro”, uma escola com um currículo fechado, que não considera a individualidade de cada aluno, pois o conhecimento era algo limitado, moldado pelo saber do professor. A escola não desenvolve um saber para a reflexão e criticidade dos alunos, pois tem como objetivo formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. O aluno acaba sendo moldado segundo a demanda industrial e tecnológica. Segundo Pasquali (2003), a seleção dos capacitados, através de testes, acaba sendo utilizada para selecionar os soldados para guerra, ocorrendo, assim, a popularização dos testes de rendimento.

(...) os testes se popularizaram, sobretudo com a vinda da I Guerra Mundial, na qual o exército americano desenvolveu uma série de bateria de testes (Army Alfa e Army Beta) para a seleção de soldados, introduzindo, inclusive, os testes de aplicação coletiva (até o momento, os testes eram todos de aplicação individual). Finda a guerra, a indústria e as instituições em geral iniciaram o uso maciço dos testes. (...) Estava, enfim, instalada a tecnocracia dos testes e da Psicometria. (PASQUALI, 2003, p. 21 e 22)

Se em um momento anterior, a necessidade de mão de obra voltada para o trabalho manual e um regime que necessitava da ignorância da população para se manter eram os principais fatores de exclusão, agora temos uma economia que necessita formar mão de obra para o mercado de trabalho. Uma educação voltada para “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear, e uma metodologia fechada (ou de descoberta)” (DOLL, 1997, p. 51), obtendo, por conseguinte, um ensino que sempre busca uma resposta desejada, moldando o comportamento do sujeito, de forma a controlar a conduta individual. É ensinado apenas o necessário para que os indivíduos possam atuar de maneira prática em seus trabalhos.

Uma exclusão que se dá no caráter de expulsar aqueles que não conseguem se encaixar no currículo previsto, moldado para obter uma resposta pronta ao final de uma caminhada pré-definida.

(...) os sistemas fechados transmitem e transferem; os sistemas abertos transformam. [...] as ideias modernistas sobre o currículo adotaram principalmente a versão fechada, uma versão em que – através do foco – o conhecimento é transmitido, transferido. (...) A transmissão estrutura o nosso processo de ensino-aprendizagem. Nós definimos o bom ensino (resultado numa boa aprendizagem) como a transferência do conhecimento – geralmente na forma de trabalhos nobres e procedimentos aceitos pela tradição ocidental, humanista. (DOLL, 1997, 74)

Por fim², o terceiro elemento assinalado por Barroco “a escola exclui ‘incluindo’”. O fato de os alunos terem acesso à escola, não garante sua inclusão no sistema educacional. Práticas curriculares, concepções pedagógicas, atitudes dos docentes levam a exclusão de alunos “incluídos”, em uma escola que vem sendo tida como uma “escola para todos”, que, desta maneira, não pode colocar para fora os excluídos que estão dentro.

(...) os próprios processos escolares produzem essas desigualdades (...) O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”, está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p. 33).

A LÍNGUA PORTUGUESA E A EXCLUSÃO ESCOLAR

É sabido que o ambiente escolar é um espaço vivo e dinâmico, representado por alunos com diferentes necessidades individuais, que enfrentam de maneira diferente o processo

² Neste trabalho, não abordaremos o quarto tópico trabalhado por Barroso “A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

de aprendizagem, “visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo...” (BLANCO, 2004, p. 290).

Ao entrar em uma sala de aula, o professor se depara com diferentes necessidades. As escolhas realizadas pelo professor, em boa parte, conduzirão um trabalho que considera a individualidade de cada aluno e possibilite um ambiente que contemple o desenvolvimento de todos, ou, simplesmente, uma postura que ignora tais diferenças, estabelecendo assim uma formação para poucos.

Pensar a diversidade é propiciar diferentes formas de ensino, levando em consideração que muitas dificuldades encontradas se derivam da metodologia utilizada e não de problemas com os alunos. Pensar a diversidade é atender as diferentes necessidades, é saber que o processo de ensino-aprendizagem não é algo estanque, mas sim único para cada educando. Que se valorize o que a criança sabe e o que pode aprender, ao invés de realizar uma avaliação com ênfase ao que não se sabe, ao déficit ou às dificuldades.

Neste trabalho, abordaremos a terceira modalidade mencionada por Barroso (2003, p. 27). Como afirma: “No caso da ‘exclusão pela inclusão’, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolar.”

O fato de os alunos terem acesso à escola, não garante a sua inclusão no sistema educacional. Políticas públicas educacionais, práticas curriculares, concepções pedagógicas, atitudes dos docentes levam a exclusão de alunos “incluídos” na escola. Assim, ela corrobora com a exclusão já existente na sociedade.

Cabe-nos refletir “qual é o papel da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?” (DUBET, p. 30). Seu papel está sendo de mantenedora da exclusão, na medida em que os alunos, mesmo incluídos no sistema educacional,

são excluídos devido a um currículo fechado, ou apresenta um papel de educação para a transformação (SOARES, 1995), no que diz respeito a uma educação que preze pela luta contra as desigualdades sociais.

Quando se fala em exclusão escolar, podemos pensar em várias situações, questões de étnica, de gênero, de pessoas com deficiências, de classe social. Faremos um recorte para a exclusão proveniente do ensino de Língua Portuguesa, uma exclusão que legitima a classe dominante e, por conseguinte, mantém à margem as classes menos favorecidas. Legitima o bom desempenho de alunos que utilizam a língua padrão em seu convívio social e exclui aqueles que utilizam uma variedade que, apesar de não ser considerada como padrão, funciona perfeitamente para o que se pretende: a comunicação.

No fundo, a ideia de que “português é muito difícil” serve como mais um dos instrumentos de manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas. Essa entidade mística e sobrenatural chamada “português” só se revela aos poucos “iniciados”, aos que sabem as palavras mágicas exatas para fazê-la manifestar-se. (BAGNO, 2007, p. 39)

O currículo escolar é, na maioria das vezes, construído de forma a atender necessidades educativas comuns, não levando em consideração a individualidade dos educandos. Com isso, o aluno que de alguma forma não se enquadra no currículo escolar fechado e estático é tido como diferente e, por conseguinte, rotulado e excluído. No que diz respeito ao ensino da língua, observamos que a escola continua, na sua grande maioria, reproduzindo práticas excludentes, não trabalhando com as variações linguísticas. Por isso, a língua utilizada por muito dos alunos provindos das camadas menos favorecidas são consideradas inferiores\erradas. Fato que afirma a desvalorização social de uma língua, que é perfeitamente utilizada no meio social do aluno e que cumpre sua função.

A escola supõe um domínio prévio da linguagem “legítima”, e fixa-se como tarefa apenas a transformação do domínio prático dessa língua em domínio consciente, reflexivo. Ora, os alunos das camadas populares não têm esse domínio prático da língua “legítima”, e, por tanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem de que não têm o domínio prático só pode resultar em fracasso. (SOARES, 1995, p. 62)

O ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ocorrer de forma crítica, em que o professor proporcione ao aluno uma reflexão sobre as variedades linguísticas, que trabalhe e avalie não apenas o português padrão, mas abra a abordagem para diferentes variedades. Tal abordagem propicia uma educação para o respeito às diferenças, pretende uma formação de um “aluno como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, p. 4). O Parâmetro Curricular Nacional (2007, p. 33), doravante PCN, apresenta nove objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, onde dois são voltados para a variação linguística, a saber:

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;

Quando o professor não trabalha com a diversidade linguística em sala de aula, ele exclui, do sistema formal de ensino, o aluno que não utiliza a língua padrão e forma alunos que continuarão a reproduzir essa exclusão, considerando assim “burros” aqueles que não lançam mão da língua prestigiada socialmente.

Qual é o papel da escola no ensino de Língua Portuguesa então? Segundo Soares, a escola deve pensar em uma proposta pedagógica que

(...) reconhece-se a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação. (1995, 74)

O ensino da variante legitimada socialmente se faz necessário, pois, na maioria das vezes, para os alunos da classe menos favorecida, será apenas na escola que o aluno terá contato com tal variante. No entanto, considerar que somente a língua padrão é a correta e que somente ela deve estar presente no ambiente escolar é reproduzir o preconceito linguístico presente na sociedade e, por conseguinte, excluir os alunos que não utilizam essa variante. O estudante deve entender que nenhuma variante consiste em erro, mas sim, são adequadas em determinados usos orais, e que ele deve saber aplicá-la. “Não se trata de uma fala “correta” mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 2007, p. 15). Para além de excluir os alunos que possuem variante linguística diferente da considerada padrão, o sistema escolar com tal política também forma alunos que excluem, em diferentes ambientes, aqueles que não utilizam essa variante.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA UMA PERSPECTIVA SOCIAL

As práticas em sala de aula deveriam refletir um saber teórico, adquirido ao longo da formação acadêmica do professor. No entanto, o que se observa é um ensino acadêmico que, de forma separada, apresenta os ensinamentos teóricos de cada área e as práticas docentes. Observamos que as reflexões feitas nos cursos de Letras fogem aos usos práticos em sala de aula, assim, o conceito aprendido na graduação, pouco se reflete na prática docente. O que acontece é que o professor de Língua Portuguesa acaba reproduzindo uma concepção

de língua presente na sociedade, no livro didático e/ou que ele aprendeu em sua educação básica. Fato que ocorre sem nenhuma reflexão, pois é uma reprodução do que já está posto “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pode construir” (MELLO, 2000, p. 102).

Segundo Rajagopalan (*apud* RAUPER),

(...) quando o conhecimento técnico é visto como autônomo e totalmente desvinculado da vida vivida no mundo real, nasce a ilusão de um saber contido em si, auto-suficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor inseparavelmente ligado (p. 351)

Quando se pensa em formação de professores, o fazer teórico e o fazer prático devem ser algo indissociável. Aprender um conceito teórico e não conseguir visualizar como ocorre na prática é ter o conhecimento e não saber aplicá-lo. Os cursos de formação de professores devem proporcionar uma reflexão maior entre teoria e prática, para que os professores não fiquem somente no âmbito da discussão teórica ou em uma didática vazia de conteúdo.

(...) ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. (MELLO, 2000, p. 100)

Como afirma Mello, a preocupação dos docentes dos cursos de licenciaturas está voltada para a pesquisa, área teórica. Fato que delimita o conteúdo a uma perspectiva para a pesquisa. Já na graduação de pedagogia, a formação está voltada para prática do ensino, porém é “esvaziado do conteúdo a ser ensinado” (MELLO,2000, p. 100).

Assim, observamos um grave problema na formação de professores. Os professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), graduados do curso de pedagogia, apresentam um maior contato com a forma de ensinar, estudando, por conseguinte, teorias sobre o processo de aprendizagem; conceitos de autores da área de Educação. Por outro lado, os professores que provem das licenciaturas, habilitados para dar aulas do 6ª ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, o conhecimento do conteúdo é completamente separado de uma prática de ensino, o que leva ao saber científico desvinculado da prática.

Para cumprir a LDB na letra e no espírito, será necessário reverter essa situação. A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto? (MELLO, 2000, p. 100)

O ensino de Língua Portuguesa compreende três práticas que devem ser trabalhadas ao longo da escolarização: a leitura, a produção de textos e o estudo da gramática. No decorrer de sua vida acadêmica, o estudante terá contato com esses eixos de ensino, variando, no entanto, o grau de aprofundamento e sistematização do estudo. Esse ensino deve ter como objetivo uma aprendizagem que possibilite ao aluno uma formação que lhe dê plenos direitos, que propicie sua participação em

todos os usos e funções sociais que a cultura letrada possui, tendo em vista que o domínio da língua determinará qual será a participação do sujeito na sociedade.

O domínio do conteúdo dessa tríade e a forma como será sistematizado e apresentado em cada ano de ensino deriva da relação teoria/prática nos cursos de formação de professores, seja ele polivalente ou especialista. Sua formação, em parte, determinará como será seu ensino em sala de aula. Pensar a língua como algo estanque, com um fim em si mesma, sem uma reflexão e ensinamento para um uso social provem de uma falta de base teórica ou uma ausência de prática pedagógica, pois, em sua formação, deu-se prioridade a teoria ou a prática.

Para que o aluno tenha contato com as variantes da língua e possa refletir sobre os seus usos, a relação que há entre uma língua de menos prestígio e a língua padrão, o papel que a sociedade designa a cada falante e a necessidade de se aprender a língua culta, dependerá não só de uma concepção de língua do professor, isto é, de sua teoria, seja ela consciente ou inconsciente, mas também de sua prática em sala de aula, como apresentar tal reflexão para diferentes anos da educação básica, como romper com concepções que reproduzem e ratificam a exclusão social.

A postura que o professor de Língua Portuguesa possui com relação à língua, determinará, em parte, a relação que seu aluno terá com a língua materna, mas além, como este aluno se sentirá com relação ao espaço escolar, ou seja, se estará incluído ou excluído da dinâmica ali estabelecida. Por isso, na mente do professor, deve estar claro sua concepção de língua e como ele trabalhará em sala de aula, para que não venha a criar um distanciamento do aluno para com a língua ou uma desvalorização/exclusão do sujeito que não usa a língua padrão.

De acordo com Benevides (2006), os saberes docentes são

(...) essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção.

Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico. (p. 3)

Para que o professor possa atender as necessidades reais de todos os seus alunos, sua formação deve levá-lo a refletir sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar (BENEVIDES, 2006). No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, teríamos além da relação teoria/prática, que sempre deve permear a formação do professor, a reflexão sobre a concepção de língua que se ensina em sala de aula e quem é o sujeito que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão social. (WANDERLEY, 2008, p. 17-18)

Mesmo com as discussões propostas pelo PCN, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, e as teorias presentes nas discussões acadêmicas, o que vemos em sala de aula é uma prática que foge de uma educação que leva em consideração o sujeito, suas necessidades e sua individualidade. Pensar o ensino de língua materna é também compreender as condições sociais e econômicas que explicam a valorização atribuída a uma variedade linguística em detrimento de outras. O professor deve considerar para quem ensina e o que ensina, se sua prática está apenas ratificando a valorização social a uma determinada variante ou fazendo com que seus alunos

reflitam sobre tal valoração e quais são as situações de uso de cada variante linguística.

No entanto, se o professor adota “modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes” (BARROSO, 2003, p. 27), ou seja, utiliza em sala de aula uma concepção de língua que valoriza a variante legitimada socialmente, sem uma reflexão, ele acaba reproduzindo a exclusão presente na sociedade para com aquele aluno que está “incluído” na escola, porém, ao não utilizar a variante de prestígio, acaba por ser excluído, na medida em que não consegue transformar em “domínio consciente de uma linguagem de que não têm o domínio prático”. (SOARES, 1995, p. 62)

Para que o aluno venha a ser verdadeiramente incluído, o sistema educacional deve reconhecer todas as diferenças existentes e organizar para que venha a atender tais diversidades. Que tal concepção não permaneça apenas na teoria, no âmbito da discussão, mas sim que seja algo da prática escolar. Para que isso ocorra, a teoria, na formação dos professores, deve ser algo que vá para além da teorização dos conhecimentos e sim diretamente relacionado à prática em sala de aula. Não se deve prezar para a formação exclusivamente conteudista, como ocorre com os professores especialistas, ou uma formação que tenha como foco apenas a forma de ensinar, como os professores polivalentes.

Que a ideia seja de que “professor e aluno ‘limpam o terreno’ juntos, transformando assim o terreno e eles próprios” (DOLL, 1997, p. 172). Um currículo formado para a ideia de um conhecimento em processo, que leve em consideração a ação e interação dos participantes, que considere a diversidade. Ou seja, uma proposta pensada em uma sociedade pós-moderna.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARROSO, João. **Factores organizacionais da exclusão escolar**. A inclusão exclusiva. Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magda**: v. 3, n. 05. Disponível em: <http://www.letramagna.com/formacaoprof2.pdf>. Acesso em: 07/10/2017.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 3v, p. 290-308, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Ministério de Educação Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DOLL Jr, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Artmed Editora: Porto Alegre, 1997.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa** 119 (2013): 29-45.

GOMES, M. L. M. **Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet**. Editora da Unicamp: Campinas, 2003.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

KLIEBARD, H. M. **Os princípios de Tyler**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>> Acesso em: 16 de abr. 2013.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos testes na psicologia e na educação. 3ª Ed. Ed. Vozes: Petrópolis, 2003. 21-22 p.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, 2000, 14.1: 98-110.

RAUBER, A. L. **A formação do professor de Língua Portuguesa**: O diálogo entre teoria e prática. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf. Acesso em: 24/09/2017.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1995.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de Exclusão. p. 16-26. In. SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

149

