

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lúcia Cordeiro dos Santos

Instituto Federal de Alagoas

luciacorsantos@uol.com.br

Maria Luciane da Silva

Instituto Federal de Alagoas

marialuciane@uol.com.br

Romildo José Dias de Albuquerque

Sarmento, Camargo & Sarmento Advocacia e Consultoria

romildoalbuquerque2@gmail.com

RESUMO

Este estudo procura abordar alguns aspectos relevantes sobre a prática de leitura e escrita, relacionando-os à formação do professor. É um estudo feito a partir de recortes de uma pesquisa de doutorado, em andamento, daí não apresentar análise de resultados. O primeiro aspecto consiste na tentativa de definir um marco referencial para o desenvolvimento do estudo que articule a visão dos cursos de formação de professor e, em específico, o docente de Língua Portuguesa. O segundo tenta fazer pontuações sobre a escola como um espaço aglutinador das variedades linguísticas. O estudo indica, mediante dados estatísticos oficiais, que, no Brasil, um grande contingente de professores forma-se em cursos de má qualidade, sendo essa má formação, para alguns especialistas, uma das causas da baixa qualidade do ensino, principalmente na esfera pública. Tais estatísticas conduzem a uma reflexão sobre um redimensionamento no processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, no sentido de que a postura político-ideológica desses profissionais não contribua para a perpetuação de consciências ingênuas.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Formação. Professor.

ABSTRACT

This study seeks to address some relevant aspects of the practice of reading and writing relating to the training of teachers. It is a study made from parts of a doctoral research in progress, so it does not provide analysis of results. The first aspect is the attempt to set a benchmark for the development of study that will articulate the vision of teacher

training courses and, in particular, the teaching of Portuguese language. The second one tries to ponder on the school as a unifying space for language varieties. The study indicates, by the official statistics, that in Brazil, a large number of teachers have been doing their graduation in courses of poor quality, and this malformation to some experts, is a reason for the low quality of education, especially concerning the public sphere. Such statistics lead to a reflection on the possibility of a review and reorientation in the process of training of teachers of Portuguese in the sense that a political ideological approach of these professionals do not contribute to the perpetuation of naive consciousness.

Key-words: Teaching. Writing. Training. Teacher.

INTRODUÇÃO

Este estudo tenta focalizar algumas reflexões sobre o processo de formação de professor - em específico, o de Língua Portuguesa – e a prática de leitura e escrita em sala de aula, fazendo, também, colocações sobre a escola como um espaço aglutinador das variedades linguísticas.

Essa problemática é alvo de diversas pesquisas na área educacional, as quais se avolumam a cada ano, mas os dilemas persistem, acarretando crises no sistema de ensino. As propostas pedagógicas apresentadas nos diversos seminários e debates no país reivindicam mais eficácia da estrutura de ensino e, em específico, do processo de formação de professor. Daí, as razões pelas quais se fez a escolha do tema ora em estudo, objetivando uma reflexão sobre a qualidade do trabalho docente relacionado às experiências de leitura e escrita, obtidas mediante os textos produzidos pelos alunos em sala de aula.

Por conseguinte, abrir mais discussões acerca das práticas docentes, sobretudo no tocante ao exercício de leitura e escrita, visa despertar o interesse dos diversos segmentos da sociedade para melhorar a qualidade do ensino, a fim de que os docentes passem a ser vistos como um componente propulsor de mudanças, bem como para que haja um redimensionamento no processo de formação dos cursos de professor - em especial os de licenciatura - pois o modelo de educação tradicional está aquém das inovações surgidas e, conforme as colocações de Boneti, as licenciaturas

[...] têm sido amplamente discutidas junto à comunidade educacional e científica, na busca de perspectivas e de projetos alternativos para a

formação do professor. É necessário que esses projetos alternativos considerem as carências e os limites que se interpõem aos processos de formação dos professores, as mudanças rápidas e profundas por que passa a sociedade atingindo de forma intensa os modos de vida das pessoas.(BONETI,2003, p.82).

Esse grande contingente de informações e mudanças rápidas e profundas, através dos meios de comunicação, sobretudo, da Internet, está ampliando os horizontes e favorecendo a superação do modelo da escola tradicional, conduzindo o professor, em específico o de Língua Portuguesa, a novas reflexões no sentido de - mediante um novo redimensionamento em suas práticas pedagógicas - melhor qualificar os educandos, inculcando-lhes valores, tanto para as experiências de vida quanto para as práticas profissionais.

Um profissional bem qualificado buscará, sempre, meios e mecanismos para contribuir com o desenvolvimento do aluno, preparando-o para a sua promoção social; cabe, portanto, à escola oferecer ao professor e ao aluno condições para desenvolverem suas capacidades de criar e produzir novos saberes.

No entanto, as experiências de sala de aula trazem a reflexão de que o ensino da Língua Portuguesa também não tem assumido uma postura que possibilite essa capacidade criativa e produtiva. Essa constatação advém de várias ocorrências, a exemplo das inadequações, linguísticas, tanto na modalidade escrita quanto na oral, encontradas nas produções textuais dos alunos, bem como nas *pérolas* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a exemplos de estruturas do tipo: “O sero mano tem uma missão...”, “Já está muito de dificiu de achar os pandas na Amazônia.”, “O cerumano no mesmo tempo que constrói, também destrói, pois nos temos que nos unir para realizarmos parcerias juntos.”

Essas inadequações linguísticas contrariam o uso aceito como padrão da língua, fato que direciona a questionamentos acerca da relação existente entre a formação do professor e o exercício da atividade de leitura e escrita em sala de aula, bem como a razão pela qual o aluno não consegue alcançar o objetivo desse ensino que visa preparar o educando para interagir no contexto social e desenvolver sua competência comunicativa.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA

A dificuldade da prática de leitura e escrita, nas aulas de português, representa uma preocupação para educadores que vêm procurando um paradigma para minimizar os problemas apresentados pelos alunos, haja vista o resultado das avaliações em sala de aula, nos vestibulares e o fracasso nas redações que, frequentemente, são colocadas em evidência nos meios de comunicação. As causas podem ter origem em diversos indicadores, entre eles o ensino fundamentado na reprodução do conhecimento e na formação do professor que, na sua maioria, ainda é precária.

No Brasil, um, em cada quatro professores, forma-se em curso de má qualidade, de acordo com os indicadores do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2008 (ENADE), disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Em 292 cursos de pedagogia, 71 mil alunos tiveram os mais baixos conceitos nas avaliações do MEC; apenas nove alunos tiveram nota máxima, ou seja, nota cinco. De acordo com os índices, em cada cem, existem, apenas, seis bons cursos superiores.

A avaliação feita pelo ENADE, em 2009, atingiu 6.804 cursos em 15 áreas de conhecimento, mas os de pedagogia não constaram dessa verificação por já terem sido avaliados no ano anterior. De acordo com os indicativos do MEC, apenas 309 cursos – representando um percentual de 4,54% dos 6.804 – tiveram conceito máximo, isto é, nota cinco; 989 – perfazendo um total de 14,54% - obtiveram nota 4. Do cômputo geral, 2.453 cursos – num percentual de 36,05% - conquistaram conceito regular, com nota 3; 1.575 – equivalente a 23,15% - conseguiram nota 2, considerada insatisfatória; 218 dos cursos - 3,2% - tiveram nota 1; os outros não atingiram a nota mínima. Pelas estatísticas, percebe-se a precariedade dos cursos oferecidos no Brasil.

Com esses dados, parece inquestionável a má qualidade do ensino, o que se torna um fator preocupante entre os envolvidos no processo educativo. É preciso, portanto, ter clareza do projeto político pedagógico que se deve elaborar e executar, mas o problema é saber, segundo Gadotti, “a que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema?” (GADOTTI, 2006, p. 148). Para o processo de formação de professor, deve-se, previamente, indagar qual a nossa visão sobre educação e quais os paradigmas sociais

que se pretende transmitir, a que público se destina, os conteúdos que serão abordados e como trabalhar tais conteúdos.

Nesse sentido, questiona-se sobre a formação que o professor recebe nas universidades. Alguns profissionais já trazem uma formação mais ou menos engajada nos parâmetros conceituais preestabelecidos pelo sistema; outros deparam-se com um discurso acadêmico todo fundamentado na política da classe dominante – que é opressora – e esses profissionais é que, na maioria das vezes, já trazem o seu contexto de escrita e de fala nos moldes da sua comunidade, de acordo com o falar da sua família que, muitas vezes, não frequentou a escola ou, se frequentou, não completou os estudos.

Esses profissionais, então, apresentam dificuldade de adaptação às normas vigentes e pré-determinadas, competindo à universidade a tarefa de trabalhar essas diferenças linguísticas, a fim de que o profissional conclua os seus estudos percebendo - e procurando mostrar ao seu aluno - que a linguagem trazida do contexto familiar não é a exigida pelo sistema; fazendo o aluno perceber a importância da aquisição da norma padrão da língua, pois, sem a habilidade de empregá-la, o aluno, naturalmente, terá grandes dificuldades de leitura e de escrita, uma vez que não está habituado ao seu uso.

As dificuldades de leitura e escrita, constatadas nas produções textuais dos alunos, apontam para a necessidade de um olhar multidirecional para os cursos de formação de professor, sobretudo para o de Letras, pois conforme Valente,

Predomina ainda, nos cursos de pedagogia e de letras, uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem. Assim, passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, tal qual a praticada em sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura. Com isto, a atividade de leitura até perdeu espaço na aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar ao trabalho textual que, em vez de identificar e classificar conjunções, identifica e classifica ‘operadores argumentativos’, ou, em vez de completar frases com o pronome certo propõe aos alunos ‘ver pronomes que têm no texto’, após a leitura da letra de uma canção. (VALENTE, 1999, p. 67).

Dessa forma, percebe-se que nas aulas de português não há mais espaço para exercitar a prática da leitura, pois com uma série de fenômenos surgidos - avanços

tecnológicos, globalização, diversos estudos e seminários no país - a elegância é a contextualização, é a gramática textual que, aliás, é, e deve continuar sendo, uma das alternativas para a sala de aula.

Não se pretende, aqui, rechaçar a gramática textual, pelo contrário, é uma das formas de abordagem do ensino da língua portuguesa bastante promissora, porém, da forma como é exercitada em sala de aula (com aplicação equivocada), não passa do estudo da frase, ou dos constituintes da frase, dentro dos fragmentos do texto; a leitura, atualmente, ocorre de maneira rápida; não há tempo para os professores exercitarem técnicas de leitura e quando ocorre, muitas vezes, é de forma superficial, por vezes até inadequada; não mais se classificam as classes gramaticais, por exemplo, tudo em função de um estudo equivocado da gramática textual.

O aluno chega ao ensino médio sem conhecer as categorias gramaticais - um substantivo, um verbo - sem identificar os tempos verbais, sem fazer a concordância do sujeito com o predicado; quando, porém, esse aluno vai enfrentar a concorrência - um concurso, um processo seletivo qualquer - depara-se com cobranças de aprendizagens as quais ele não teve oportunidade de assimilar, apesar de ter passado tanto tempo frequentando os bancos escolares.

Dessa forma, entende-se que a educação tem como função fornecer os conhecimentos e as técnicas necessárias para o aluno ter condições de enfrentar a concorrência do setor produtivo e saber posicionar-se diante do mundo. A educação transmite os paradigmas sociais através da escola e, em assim sendo, a instituição escolar deve possibilitar meios e mecanismos para que os alunos possam obter as diversas formas de conhecimento. Mas como conquistar esses variados saberes, se a própria escola encontra-se fragmentada, inclusive na elaboração do currículo, conforme menciona Petraglia:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, deixa a desejar tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto, que favorece a aprendizagem. (PETRAGLIA, 2010, p. 79).

Logo, pode-se inferir que essa fragmentação curricular talvez seja uma das razões pelas quais o aluno do curso de graduação recebe uma formação meio deficitária. Nesse contexto, cabe indagar: o que ocorre com a educação, com o sistema como um todo, se existe a concepção de que a formação do indivíduo deve ser integral, de modo que ele possa exercer a sua cidadania e obter qualificação para o trabalho?

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Capítulo III, preceitua:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber

[...]

VII – garantia de padrão de qualidade.

O que leva, então, os alunos a não adquirirem os conhecimentos necessários - com o padrão de qualidade a que se refere a Constituição - para exercerem as suas atividades, de modo a conquistarem o seu espaço na conjuntura social e o seu desenvolvimento integral, conforme menciona a lei?

Já é de conhecimento da população que o desemprego é grande e que, em muitas empresas, sobram vagas em função da carência de pessoal qualificado. O Programa Bom Dia Brasil, da Rede Globo de Televisão, noticiou que o Brasil é um país onde sobram vagas no mercado de trabalho em função da falta de pessoal qualificado, fato que provocou um colapso em diversos setores do mercado; algumas empresas, inclusive, oferecem cursos de capacitação para poder preencher as vagas existentes.

Fato dessa natureza remete ao questionamento por que existe descaso para com a educação. O conhecimento e a técnica são imprescindíveis em todas as profissões, em todos os trabalhos, mas para isso precisa haver investimento, pois uma rede de ensino para a qual não há investimento não pode formar profissionais qualificados para atender à demanda do mercado de trabalho. Pessoas bem preparadas

em suas profissões têm menos risco de tornarem-se marginalizadas pelo sistema capitalista.

Por que será, então, que a universidade não forma o professor de modo que ele possa elaborar uma concepção crítica da conjuntura social e, dessa forma, transmitir para o seu alunado uma nova maneira de ver o mundo? A universidade como uma instituição política tem poderes para tal, basta não se acomodar aos desejos da classe dominante que, por sua vez, parece estar atenta para que a criticidade não seja o forte das consciências ingênuas.

Diante disso, o professor precisa ter a clareza de decidir de que lado quer ficar: se junto aos dominadores ou junto aos dominados que são tão carentes do saber – do saber ser, do saber fazer, do saber reflexionar; se prefere libertar aqueles que estão aprisionados pelo pouco saber ou dar continuidade à dominação, permitindo que muitos permaneçam na escuridão de suas consciências, em condições sub-humanas.

Um redimensionamento no processo de formação dos professores, em específico o de Letras, torna-se, portanto, imprescindível para que esses profissionais possam ter mais autonomia para trabalharem nas escolas, nas salas de aula, para que saibam lidar com a diversidade e as multiplicidades das formas de comunicação, pois de acordo com colocações de Azeredo:

Nessa nova era, a multiplicidade de códigos que traspassa a interação humana exige a atuação de professores de Linguagens. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) redefinem os objetivos do ensino da comunicação e da expressão, enfatizando mudanças qualitativas para o processo de ensino/aprendizagem, no nível médio, que implicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Torna-se, portanto, inviável objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com as linguagens. (AZEREDO, 2000, p. 112).

A ESCOLA COMO ESPAÇO AGLUTINADOR DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Após traçar alguns aspectos acerca da formação do professor de Língua Portuguesa, necessita-se avançar nas reflexões, fazendo-se, agora, pontuações mais precisas sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola.

Nos últimos anos, a expansão da rede escolar pública no Brasil trouxe para a escola uma população que, há alguns anos, não conseguia ter acesso à educação. Entretanto, agora, um contingente de alunos vem conseguindo esse acesso, mas não permanece na escola.

Em 2009, segundo os indicadores do IBGE, os jovens brasileiros de 15 anos de idade ou mais apresentam, em média, 7,5 anos de estudo, o que significa que não conseguiram concluir o ensino fundamental. Segundo a avaliação da Comissão das Comunidades Europeias, “a mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país”, como também é um dado que fornece condições para medir a capacidade que tem uma comunidade para combater a pobreza e melhorar a coesão social.

No Brasil, no entanto, a proporção desses jovens - na faixa etária de 18 a 24 - com onze anos de estudos concluídos, ainda é extremamente baixa, apenas 37,9%, conforme as estatísticas do IBGE, 2009. Os dados revelam, ainda, que apenas 5,4% desses jovens permanecem na escola.

Essas estatísticas revelam, também, que o Brasil encontra-se em posição bem inferior ao Chile e Paraguai com relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar - o que representa uma posição bastante desfavorável no contexto de toda América Latina. Chile e Paraguai destacam-se com taxas de aprovação superiores a 90%, tanto no ensino fundamental quanto no médio; no Brasil, no entanto, foram constatados altos índices de reprovação e abandono escolar, nos dois níveis de ensino.

Esses indicadores apontam que a escolarização dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos ainda apresenta uma grande disparidade entre as regiões do país. Apenas a metade desses jovens está no nível adequado para a sua faixa etária. Na Região Nordeste, por exemplo, somente 39,2% desses adolescentes estão no nível médio, não

atingindo os 42,1% da Região Sudeste. A baixa escolarização dos adolescentes está, também, ligada ao atraso com que eles iniciaram o ensino fundamental. A maior parte das crianças brasileiras inicia o seu ciclo de estudo sem ter passado pela pré-escola, acarretando, dessa forma, um atraso considerável no seu período de escolarização.

Se esses alunos já tiveram um grande prejuízo em seu período de estudo, as escolas, sobretudo as públicas, recebem alunos com defasagem em seu nível de conhecimento; as experiências linguísticas, provavelmente, são bastante diferenciadas, trazendo cada um o seu modo próprio de “ver e representar” o mundo e, possivelmente, com uma linguagem considerada desprestigiada; a esse respeito, Geraldi pontua que:

[...] a escola pública vê chegarem a seus bancos alunos provenientes de camadas sociais para as quais até então suas portas estavam fechadas. [...] Assim, vemos, na história cotidiana das salas de aulas, confrontarem-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele. (GERALDI, 2002, p.58).

Esses alunos das classes socialmente desfavorecidas chegam ao ambiente escolar com uma linguagem que já está enraizada no seu ato comunicativo - por terem adquirido, mediante a convivência, durante longos anos, com os seus familiares. Essa linguagem não é a aceita pelo sistema, visto que essa variedade não é a reconhecida socialmente, não é essa linguagem que é a aceita nas mensurações dos concursos para a consecução de um cargo público, por exemplo.

A não aquisição dessa variedade padrão da língua, durante o ciclo da educação básica – infantil, fundamental e médio - parece uma das principais causas do fracasso desses jovens, conforme se tem verificado nas aulas de Língua Portuguesa. Esse fracasso tem sido motivo de preocupação nos eventos nacionais. Os dados encontrados pelo IBGE 2009 apontam uma média bastante baixa em relação aos anos de estudos concluídos pelos jovens, sobretudo quando comparados aos países com o mesmo nível de desenvolvimento econômico e social.

Essa defasagem nos anos de estudo da população jovem brasileira reflete-se, conseqüentemente, na aquisição da variedade padrão da língua. O emprego do padrão culto da língua é um dos fatores responsáveis, na maioria das vezes, pelo êxito escolar de alguns que, de alguma forma, já possuem certa experiência com a norma culta da língua; por outro lado, o uso inadequado dessa variedade acarreta o fracasso e a evasão principalmente, nas escolas públicas.

De acordo com as concepções de Soares, “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.” (SOARES, 2001, p. 62). Se os alunos das camadas menos favorecidas não possuem essa habilidade prática, se eles não sabem usar o modelo padrão da língua, então tendem, naturalmente, a fracassar porque eles mal conhecem a ‘língua legítima’.

Dessa forma, torna-se necessária uma reflexão sobre o ensino de português na escola, o que não significa que se tenha a preocupação, apenas, de impor o modelo padrão, depositando mecanicamente os conteúdos, tornando os educandos reprodutores de conhecimentos; implica, isso sim, considerar as variedades linguísticas com as quais os falantes são confrontados no cotidiano educativo e conscientizá-los da necessidade de sua aquisição.

ALUNOS REPRODUTORES DE CONHECIMENTO

Na discussão posta neste estudo, está claro que repensar o ensino de português na escola não pode limitar-se apenas ao ensino das normas impostas pelo sistema, deve-se, também, procurar estabelecer a relação semântico-sintática entre palavras e pensamento, pois não se tentando estabelecer essa relação - para que o aluno saiba formular um discurso - então não se estará a serviço do aluno que precisa estar de posse do capital linguístico para tentar engajar-se na conjuntura social, pois, de acordo as estatísticas do IBGE 2009, as pessoas com bom nível de conhecimento, com níveis de escolaridade elevados têm maiores oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho.

E para tentar dar oportunidade ao aluno de ter uma boa qualificação é necessário que se tente romper com normas pré-estabelecidas; é necessário que se procure, em sala de aula, não repassar conhecimentos, mas, sim, fazer com que o aluno consiga, além de ler o texto, perceber o que está subjacente a ele; fazê-lo perceber o que está nas entrelinhas, os discursos ditos e não ditos, pois Murrie entende,

[...] a língua como um veículo de ideologias que transmite o pensamento de uma sociedade, e que é dentro dela que a transformação histórica realiza progressos e desvios necessários.

Compreender a atividade linguística do aluno contrapondo-a a nossa própria análise de língua, possibilitaria uma intervenção pedagógica, com a finalidade de formarmos alunos criadores de conhecimento e não apenas reprodutores. Este é o ponto em comum entre os relatos de experiências e reflexões sobre ensino-aprendizagem de Português dos autores. (MURRIE, 2001, p. 7).

O professor, principalmente o de Língua Portuguesa, não pode impor suas verdades, não há mais espaço para se inculcar conceitos pré-fabricados, para se formar alunos reprodutores, como se estivesse em um laboratório destinado à reprodução de pessoa-objeto. Existem as verdades do outro - o aluno-sujeito que precisa ser participativo, ativo e reflexivo, existem os conhecimentos e as experiências trazidas por ele. É difícil aceitar mudanças, em virtude da acomodação a que se está habituado, mas os avanços a que todos estão submetidos, atualmente, exigem que o outro, também, seja ouvido, respeitado em suas indagações; é necessário que o aluno questione o desconhecido, pois é o enigmático que poderá levá-lo a caminhos transformadores.

O aluno precisa ser respeitado em suas experiências de vida, sobretudo na linguagem que já adquiriu em seu ambiente familiar e trouxe para a escola, mas é imprescindível que ele tome consciência de que a norma considerada padrão deve ser por ele adquirida e praticada, porque é através dela que todos são socialmente avaliados – quando se deseja atingir um certo patamar no contexto social.

A escola, então, tem como missão fazer com que os alunos adquiram os conhecimentos necessários, adquiram a habilidade para saber empregar o padrão culto da língua. Não se pode conceber que um aluno passe vários anos frequentando os bancos escolares, todo o ciclo da educação básica e, mesmo com tantos anos de estudo, saia sem preparo, sem os saberes imprescindíveis para a sua formação integral, sem a habilidade de empregar a variedade padrão da língua. A norma culta, sendo uma convenção social, foi pré-estabelecida pelas camadas de prestígio da sociedade desde o início de sua formação, para poder ter-se um modelo pelo qual as pessoas pudessem comunicar-se. Segundo Louzada, norma

corresponde aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais. Ainda, convém distinguir pelo menos dois ingredientes que compõem a norma:

(A) A norma é um uso linguístico concreto e corresponde ao dialeto social praticado pela classe de prestígio. Neste sentido, ela é também chamada norma objetiva, norma explícita, padrão real.

(B) A norma representa a atitude que o falante assume em face da norma objetiva, corresponde ao que a classe socialmente prestigiada espera que as pessoas ou façam ou digam em determinadas situações. (MURRIE, 2001, p. 12).

A sociedade cobra das pessoas esse padrão culto da língua; a escola, por sua vez, não está conseguindo fazer com que o aluno saia com a habilidade e a competência para empregar essa norma padrão - apesar de tantos debates e seminários em todo país, ao longo de tantos anos. A quem cabe a responsabilidade pela situação que se instalou no País? Os esforços das instituições escolares têm sido intensos na tentativa de melhorar o nível de conhecimento desses educandos, mas as pesquisas e dados estatísticos revelam a crise do ensino de um modo geral e, em específico, o fracasso da leitura e da escrita, evidenciando que a formação do professor deve ser revista e repensada. As transformações são, portanto, necessárias, não apenas na escola, mas na estrutura social como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focalizar-se a relação existente entre o processo de formação de professor e a prática da atividade de leitura e escrita, procura-se trazer, mais uma vez, a discussão acerca de os alunos (mesmo estudando durante todo o ciclo da educação básica) apresentarem tantas dificuldades no emprego da variedade padrão da língua, fato que direciona a ter-se uma ótica de exclusão quanto ao papel que a escola e as políticas educacionais assumem perante a comunidade.

Ora, se a educação que se tem ainda é excludente, e as escolas ainda aceitam e repassam os conteúdos pré-fabricados, sem levarem em consideração que nem todos têm, ou tiveram, acesso à norma culta da língua, esses conteúdos serão repassados de forma alienadora, de modo que o educando, principalmente o oriundo das classes menos favorecidas, vai achar que aquilo que está sendo estudado é difícil, chegando mesmo a conscientizar-se de sua incompetência comunicativa por não conseguir aprender, apreender, alcançar e acompanhar os conteúdos levados para a sala de aula.

O professor de Língua Portuguesa, então, precisa saber combater essa forma de alienação e, para isso, os cursos de formação de professores precisam ser tratados mediante uma visão multidimensional, por parte das autoridades competentes e respectivas políticas públicas, a fim de que esses profissionais sintam-se mais seguros quanto à aquisição dos conhecimentos técnico-científicos e práticas pedagógicas. Para tal, torna-se necessário que o professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, adote uma determinada postura que, para Simka, é imprescindível na prática pedagógica:

a) a consciência da dominação simbólica processada no ensino de língua portuguesa, já que ‘a dominação na sociedade ocorre impedindo-se aos dominados a tomada de consciência de sua situação, impossibilitando-lhes assim lutar por transformá-la e por melhorá-la’; b) sua função precípua no contexto escolar, uma vez que, sem o educador, qualquer projeto que ambicione promover um amplo trabalho de mudança da estrutura escolar e das práticas pedagógicas – desde que o educador, por sua vez, tencione fazer o mesmo com os educandos – resultará em um engodo pedagógico; c) sua postura político-ideológica: ‘É por isso que o educador tem, necessariamente, que ter clara a sua relação com a política. O educador ou a educadora têm que se perguntar sobre a favor de quem exercem sua prática educativa. Tem de perguntar-se sobre a favor de quem atua como educador. É preciso decidir se fica ao lado dos poderosos, dos dominantes, ou ao lado dos oprimidos, das classes sociais dominadas.’ (SIMKA, 2001, p. 79).

Os parâmetros para o processo de produção de leitura e escrita, bem como as alternativas metodológicas devem ser revistos sob a ótica de uma concepção de linguagem como um ato de interação social, necessitando, portanto, que as políticas educacionais levem em consideração a variação linguística e os diversos usos da língua como prática social.

Diante dessas colocações, o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimento, mas um propulsor de mudanças sociais: ele precisa conscientizar-se da necessidade de transformar-se em um agente de mudanças, não um reproduzidor da ideologia da classe dominante. Para isso, faz-se mister que o sistema educacional, as políticas públicas não mantenham o olhar unilateral para os cursos de formação de professor, a fim de que a qualidade do ensino passe a ser um marco referencial para o País, possibilitando aos alunos serem sujeitos da ação, que dialoguem, questionem as verdades inabaláveis.

Este trabalho, então, aponta a necessidade de se fazer uma reflexão sobre os cursos de formação de professor oferecidos à população brasileira - uma reflexão que vise a uma prática que possibilite mudanças tanto nas políticas públicas quanto nas instituições escolares – uma vez que se necessita de práticas pedagógicas propiciadoras da formação integral do aluno e, entre tantos valores, de sua competência comunicativa, fazendo o educando conhecer e saber usar a variedade da língua considerada de prestígio tanto para o desenvolvimento da escrita quanto para o poder crítico e criativo, pois de acordo com as pontuações de Geraldi,

Se antes, para o exercício do comando bastava o domínio da palavra falada, e a escrita servia apenas para o registro histórico, agora um sábio já não se faz sem sua bagagem de livros. E o domínio da técnica de ler e escrever torna o escriba não só aquele que tem a chave de acesso à sabedoria historicamente produzida e registrada, mas também o produtor desta sabedoria. Entre a força do dizer e a força do fazer, introduz-se uma nova forma de construção da força do que diz: a autoridade do saber (um saber que não mais deriva diretamente dos deuses, mas um saber que se funda na recolha dos saberes registrados a que a leitura dá acesso). (GERALDI, 2002, p. 33).

Nesse sentido, pode-se inferir que não é admissível permanecer passivo diante do fracasso de alunos que não conseguem conquistar os seus espaços, sem condições de, mediante a palavra, posicionarem-se diante do mundo por não saberem empregar a variedade linguística imposta pelo sistema e que, portanto, predomina como prática em sala de aula, refletindo, dessa forma, um paradoxo do próprio sistema porque, ao propor o acesso à norma culta da língua, nega o direito de sua aquisição por não oferecer os mecanismos e não propiciar as condições necessárias para o correto emprego do padrão culto exigido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

- _____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **NBR 6034**: informação e documentação: índice: apresentação. Rio de Janeiro, 2004.
- _____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BASTOS, Tâmara Moraes. EDUCAR PARA VIDA, EDUCAR PARA O SER. **Psicologia & Saberes**, v. 5, n. 6, p. 32-44, 2016.
- BOM DIA BRASIL. Empresas investem na qualificação de funcionários para preencher vagas. **TV Globo**. Rio de Janeiro, 14 ago. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/03/empresas-investem-naqualificacao...>>. Acesso em: 14 ago. 2011.
- BONETI, Lindomar Wessler (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- EDUCAÇÃO. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/09/04/ult4528u797.jhtm>>. Acesso em: 21 jul. 2011.
- _____. _____. 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/01/confira-o-desempenho-dos-...>>. Acesso em: 21 jul. 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 4. ed. Campinas: Mercado de letras, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2011.
- MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PONTES, Edel Alexandre Silva et al. O SABER E O FAZER MATEMÁTICO: UM DUETO ENTRE A TEORIA ABSTRATA E A PRÁTICA CONCRETA DE MATEMÁTICA. *Psicologia & Saberes*, v. 5, n. 6, p. 23-31, 2016.

SIMKA, Sérgio. **Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?** 2. ed. São Paulo: Musa, 2001. 121 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17^a. Ed. São Paulo: Ática, 2001.

VALENTE, André (Org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras.** 1^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.